

***”Jään ihmettelemään, miten esihistorian ihmiset pystyivät tekemään kaiken itse.”***  
**Koululaiset ja museo-oppaat Espoon esihistorian jäljillä -  
toiminnalliset näyttelyopastukset arkeologisen tiedon rakentajana**

Helsingin yliopisto  
Filosofian, historian, kulttuurin  
ja taiteen tutkimuksen laitos  
Arkeologian oppiaine  
Pro gradu -tutkielma  
Elisa Väisänen  
3.10.2017



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Filosofian, historian, kulttuurin ja taiteen tutkimuksen laitos	
Tekijä – Författare – Author Elisa Väisänen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Jäin ihmettelemään, miten esihistorian ihmiset pystyivät tekemään kaiken itse." Koululaiset ja museo-oppaat Espoon esihistorian jäljillä - toiminnalliset näyttelyopastukset arkeologisen tiedon rakentajana			
Oppiaine – Läroämne – Subject Arkeologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu		Aika – Datum – Month and year Lokakuu 2017	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 111 s.
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielma käsittelee tapaustutkimuksen näkökulmasta arkeologisen tiedon rakentamista museo-opastuksilla kasvatustieteellisiin teorioihin ja yleisöarkeologian tutkimushistoriaan nojaten. Työn tavoitteena on selvittää, miten Espoon kaupunginmuseon KAMU:n oppaat ja toisaalta museon toiminnallisille esihistoriaopastuksille osallistuvat espoolaiset viidesluokkalaiset käsittävät arkeologian ja arkeologisen tiedon luonteen ja mikä on heidän käsityksensä siitä, kuinka arkeologiaan liittyviä aiheita tulisi opettaa ja oppia opastuskontekstin kautta pohdittuna. Työn toisena tavoitteena on pohtia, voisiko kouluopetusta ja etenkin museo-opastuksia vielä parantaa ja ehkä laajentaa silloin kun niiden kohteena on arkeologia ja arkeologinen tieto.</p> <p>Tutkimuksen aineisto käsittää museon neljälle vakituiselle oppaalle tehdyt puolistrukturoidut haastattelut ja esihistoriaopastukselle osallistuneilta viidesluokkalaisilta kerätyt kyselylomakkeet, joita oli yhteensä 104 kappaletta. Aineistoa analysoidaan pääosin kvalitatiivisella tutkimusotteella, kyselyaineistoa analysoidaan myös kvantitatiivisesti. Aineistoa analysoidaan vasten tutkimuksen kasvatustieteellistä teoriataustaa, jonka mukaan tiedon luonteen käsitys ja samalla käsitykset ihmisen oppimisen kannalta on museopedagogiikassa muuttunut. Muutoksen mukaan tieto ja sen rakentuminen on ihmisistä riippuvaista eikä oppijaa kohdella passiivisena tiedon vastaanottajana vaan aktiivisena toimijana, joka rakentaa itselleen merkityksellistä tietoa. Ajattelutavan muutosta heijastetaan tutkimusaineistoon ja pyritään näin pohtimaan, näkyykö ajattelun muutos myös toiminnassa, tässä tapauksessa museo-opastuksilla ja sitä, miten se vaikuttaa arkeologisen tiedon rakentamiseen ja rakentumiseen.</p> <p>Tulosten valossa museo-opastukset ovat oleellisessa osassa konstruktiivisen museon ideaalin tavoittelussa ja siinä, mitä arkeologiasta ja arkeologisesta tiedosta nostetaan tässä kontekstissa esiin. Kouluopetuksessa esihistorian ja arkeologian rooli on häviävän pieni. Yleisöarkeologista taustaa vasten nähtynä opastukset voi nähdä edistysaskeleina, sillä ne auttavat ymmärtämään arkeologisen tiedon moninaisuutta ja muutosalttiutta. Tutkimus osoittaa myös sen, että näyttelyitä ja opastuksia on jatkuvasti kehitettävä muuttuvan tutkimustiedon mukaan yleisöjen antamaa palautetta unohtamatta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords yleisöarkeologia, museot, museopedagogiikka, museo-opastukset, haastattelututkimus, kyselytutkimus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto, arkeologian oppiaine			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

# Sisällysluettelo

<b>1. Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Arkeologian yksisuuntaisesta popularisoinnista kohti kokonaisvaltaista kulttuuriperintökasvatusajattelua.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Yleisöarkeologisen toiminnan ja tutkimuksen kirjo ja kehityskaari .....</b>	<b>10</b>
2.1.1 Yleisöarkeologinen toiminta ja tutkimus Suomessa .....	12
2.1.2 Museologian ja yleisöarkeologian yhtymäkohdat kulttuuriperintökasvatuksessa....	14
<b>2.2 Esihistoria ja arkeologia peruskoulujen opetussuunnitelmassa.....</b>	<b>15</b>
2.2.1 Eurooppalainen näkökulma .....	15
2.2.2 Suomalainen opetussuunnitelma .....	17
<b>2.3 Museaalisen arkeologian historiaa ja nykytilanne .....</b>	<b>18</b>
<b>3. Museo-opastukset muutoksessa – kasvatustieteellinen näkökulma.....</b>	<b>24</b>
<b>4. Espoon kaupunginmuseon KAMUn oppaiden haastattelut .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Tutkimusmenetelmän valinta ja tutkimuksen suorittaminen.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2 Haastattelut.....</b>	<b>33</b>
4.2.1 Haastateltavien taustaa ja näkemyksiä oppaan työstä .....	33
4.2.2 Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyn suunnitteluprosessi .....	35
4.2.3 Oppaat ja arkeologia.....	38
4.2.4 Muinaisjäännösopastusten asema KAMU:ssa .....	44
<b>5. KULPS -opastuskierrokset: kysely viidesluokkalaisille .....</b>	<b>46</b>
<b>5.1 Kyselytutkimus metodina.....</b>	<b>46</b>
<b>5.2 Kysely viidesluokkalaisille .....</b>	<b>49</b>
5.2.1 Kyselylomake ja vastaajat .....	49
5.2.2 Kyselyn analyysi .....	54
5.2.2.1 Historia ja oppiminen .....	54
5.2.2.2 Oppilaan käsitys ja mielikuvat arkeologiasta ja esihistoriasta .....	58
5.2.2.3 Oppilaan taustat suhteessa museoon ja kierrokseen .....	64
5.2.2.4 Oppilaan tuntemukset ja kokemukset kierroksesta .....	67

<b>6. Oppaat ja viidesluokkalaiset Espoon esihistoriaa rakentamassa .....</b>	<b>82</b>
<b>7. Johtopäätelmät.....</b>	<b>87</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>90</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>104</b>

## 1. Johdanto

Museot ovat yksi merkittävimmistä yhteiskunnallisista instituutioista, jotka aktiivisesti välittävät, kommunikoivat ja viestivät tietoa arkeologiasta ja arkeologisesta tiedosta yleisölle. Näyttelyt ovat yksi yleisimmistä arkeologian popularisoinnin muodoista (Sliden 2008: 488). Museoiden rooli opettamisen ja tiedon välittämisen suhteen on muuttunut aikojen saatossa, ja vuorovaikutus museon ja yleisön välillä näyttäytyy nykyään myös uudessa valossa. Museot ovat vähitellen lähteneet kehittämään museopedagogisia tavoitteitaan yhä tietoisempaan suuntaan, eivätkä vähiten museokävijöiden omien kokemusten pohjalta. (Roberts 1997; Hooper-Greenhill 1999:30; Kallio et al. 2004: 43). Museokävijöille järjestettävät perinteiset, luentomaiset opastuskierrokset ovat edelleen yksi yleisimmistä keinoista välittää tietoa (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2009: 306) arkeologiasta ja sen tutkimustuloksista. Opastuskierrosten luonne ja tarkoitus on kuitenkin muuttunut sitä mukaa kun museoiden pedagogiset lähtökohdat ja päämäärät ovat muuttuneet ja tarkentuneet. Näin ollen myös arkeologisen tiedon esittäminen, sen keinot sekä painotukset ovat olleet muutosten alaisena näyttelyiden ja siten myös museo-opastusten näkökulmasta.

Opastusten kannalta yhtenä museoiden keskeisimmistä yhteistyökumppaneista ovat peruskoulut ja siten keskeisenä yleisenä koululuokat. Tämän pro gradu -tutkielman yhtenä tarkoituksena on selvittää kyselytutkimuksen keinoin yhden museon, Espoon kaupunginmuseoon kuuluvan kulttuurihistoriallisen museon KAMU:n KULPS!-kierroksilla käyvien viidesluokkalaisten mielipiteitä ja käsityksiä erityisesti esihistoriasta ja arkeologiasta kouluopetuksen ja museo-opastusten pohjalta. Aineisto on kerätty kyselylomakkein keväällä ja syksyllä 2015. Siihen osallistui seitsemän espooalaista kouluryhmää, joissa oli kaikkiaan 104 oppilasta.

KULPS! on Espoon kaupungin kulttuuri- ja liikuntapolkuorganisaatio, jonka tarkoituksena on tutustuttaa Espoon peruskoululaiset kaupungin liikunta- ja kulttuurikohteisiin. Tutkimuksen aineiston keräämisen aikaan vuosina 2014 ja 2015 KULPS! oli kehitetty laajentamaan koulujen oppimisympäristöä ja vahvistamaan koulujen vuorovaikutusta muun yhteiskunnan kanssa sekä nostamaan esiin kestävän

kehityksen ajattelua ja toteuttamista. (Espoon kaupungin sivut KULPS! -kulttuuri- ja liikuntapolusta) KULPS!:n yhtenä keskeisenä järjestäjänä toimii juuri Espoon kaupunginmuseo (Espoon kaupunginmuseon järjestämät kulttuuripolut koululaisille). Lukuvuonna 2014–2015 KAMU:ssa järjestettiin erityisesti neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaisille suunnattuja, esihistoriaan keskittyviä ”Arvoituksia aikojen takaa”-opastuksia sekä ”Kurkista keskiaikaan”-opastuksia, joista molemmat sijoittuivat KAMUn *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttelyyn (Liite 3). Lukuvuonna 2015–2016 tarjonta samoille luokka-asteille on ollut teemoiltaan melko sama, mutta opastukset ovat kulkeneet nimillä ”Kivikauden talossa” ja ”Keskiajan kyläelämää” (Liite 4). Erityiset kohderyhmäluokat on ilmoitettu tiedotteissa (Liitteet 3 ja 4) ensisijaisesti sen vuoksi, että aikakaudet kuuluivat ala-asteen viimeisten vuosien opetussuunnitelmaan kouluissa. Suurin osa opastuksille osallistuneista luokista oli viidennen asteen luokkia, sillä Suomen historian opiskelu aloitettiin tällöin vuoden 2004 opetussuunnitelmaa seuraten.

Pro gradun aineisto on kerätty aikana, jolloin vuonna 2004 uudistettu opetussuunnitelma on ollut vielä voimassa. Opetussuunnitelman perusteita uudistettiin jälleen vuonna 2014, ja uusi opetussuunnitelma astui voimaan syksyllä 2016. KAMU on kaupunginmuseon roolissaan velvoitettu seuraamaan opetussuunnitelmaa ja muuttamaan kouluille suunnattuja opastuspalvelujaan sen mukaan. Museon palvelukartta on siis muuttunut jonkin verran siitä, kun tämän pro gradun tutkimusaineisto kerättiin. Tämä kehityskulku kertoo siitä, kuinka osa museoista on nykyään valmiina reagoimaan ympäröivässä maailmassa tapahtuviin muutoksiin nopealla aikataululla sekä olemaan muutoksissa myös aktiivisina toimijoina mukana.

Kyselytutkimusaineiston rinnalla tärkeänä aineistona tutkimuksessa on KAMU:n vakituisille oppaille keväällä 2014 tekemäni haastattelut. Yksi tutkimuskysymys onkin, (1) miten oppaiden ja viidesluokkalaisten käsitykset arkeologiasta ja arkeologisesta tiedosta ja sen opettamisesta ja oppimisesta kohtaavat. Tavoitteena on myös selvittää (2) voisiko kouluopetusta ja etenkin museo-opastuksia vielä parantaa ja ehkä laajentaa silloin kun niiden kohteena on arkeologia ja arkeologinen tieto. Tämän tutkimuksen osalta aihetta pohditaan erityisesti oppilaiden oppimisen näkökulmasta ottaen huomioon sen, mitä he itse haluavat opetukselta.

Pro gradu -tutkielma koostuu siis kahdesta osasta: ensimmäisissä luvuissa selvitetään kirjallisiin lähteisiin nojaten miten museoiden pedagogiset päämäärät ovat muuttuneet ja kuinka museot ovat tulleet yhä tietoisemmiksi kasvatuksellisesta roolistaan; miten kasvatustieteellisen tutkimuksen vaikutus näkyy museoissa nykyään. Näitä aiheita pohdin paitsi yleisesti myös juuri museo-opastusten näkökulmasta. Lisäksi käsittelen arkeologisten museoiden ja näyttelyiden luonnetta ja historiallista muutosta niin ikään kasvatustieteellisiin teorioihin sekä yleisöarkeologian tutkimusalaan nojaten. Pohdin kirjallisuuden pohjalta, millainen rooli arkeologeilla ja arkeologialla on ollut ja millainen se on nykyään opetuksellisessa mielessä sekä sisällöllisesti että metodisesti erityisesti koulu- ja museo-opetuksen puitteissa.

Opetussuunnitelmilla on oma vaikutuksensa historian opetukseen kouluissa ja enenevässä määrin myös joissakin museoissa, erityisesti kaupunginmuseoissa. Tutkimuksen kohdistuessa nimenomaan kaupunginmuseoon ja koululaisryhmiin, on tärkeää käydä myös opetussuunnitelmien tilannetta erityisesti (esi)historian opetuksen kannalta läpi. Arkeologit, samoin kuin museot, ovat hekin joutuneet muuttamaan käsityksiään yleisön ja ympäröivän yhteisön merkityksestä arkeologian ja siten myös arkeologisten materiaalien sekä arkeologisen tiedon olemassaololle; arkeologien on tärkeää tehdä yhteistyötä monien yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa, esimerkiksi juuri museoiden ja vähintään sitä kautta myös koulujen (Jameson & Baugher 2007: 3; Sliden 2008). Näin arkeologitkin ovat oikeutetusti suuressa roolissa siinä, mitä museot nostavat arkeologiasta ja sen näkökulmasta tulkittavasta tiedosta esiin. Opetukselliset menetelmät voivat olla mitä suuressa määrin keinoja, joilla vaikutetaan paljonkin ihmisten näkemyksiin arkeologiasta ja siihen liittyvästä tiedosta. Tämän vuoksi myös arkeologien on syytä tutkia esimerkiksi museo-opetukseen liittyviä ilmiöitä, niiden syitä ja seurauksia ja sen jälkeen pohtia, millä perustein ja miten he itse voisivat niihin vaikuttaa.

Työn toinen osa koostuu empiirisen haastattelu- ja kyselyaineiston analyysistä. Analysoin oppaiden haastattelut luvussa 4 ja oppilailta kerätyn kyselyaineiston luvussa 5. Luvussa 6 vertailen analyyskejä ja niiden tuloksia ytimekkäästi ja pyrin näin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Analysoin aineistoja suhteessa työn ensimmäisessä osassa käsittelemiini taustoihin. Kuten edellä on todettu, haastatteluaineiston olen kerännyt maaliskuussa 2014 ja kyselylomakeaineiston

loppukeväästä ja alkusyksystä 2015. Kyseessä on vahvasti kvalitatiivinen tutkimus, joten analysoin aineistoja niiden suomin ehdoin. Yhtenä tarkoituksena on oppaiden näkökulman ja siten tapaustutkimuksen kautta selvittää osin, missä määrin ja miten arkeologian ja arkeologisen tiedon esittäminen on muuttunut pedagogisessa mielessä. Toisena päämääränä on selvittää, millaisina espoolaisten peruskoulujen viidesluokkalaiset kokevat KAMU:n KULPS!-opastukset ja mitä arkeologiseen tietoon liittyviä mielikuvia ja käsityksiä oppilaiden vastauksista nousee teoreettisten taustojen kautta analysoituna esiin. Kolmanneksi pyrin selvittämään, millä tavoin oppaiden ja oppilaiden käsitykset opastuksista ja arkeologisesta tiedosta kohtaavat.



## **2. Arkeologian yksisuuntaisesta popularisoinnista kohti kokonaisvaltaista kulttuuriperintökasvatusajattelua**

Tässä luvussa tarkastellaan tämän pro gradu -tutkielman kannalta oleellista tutkimushistoriaa ja -taustaa kolmesta eri lähtökohdasta. Ensimmäisenä tarkastellaan yleisöarkeologisen toiminnan ja tutkimuksen kehitystä ja sen yhtymäkohtia museologian pedagogisen ajattelun kehitykseen (luku 2.1). Toiseksi käydään läpi esihistorian ja arkeologian roolia eurooppalaisissa opetussuunnitelmissa (luku 2.2), mutta erityisemmin suomalaisessa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma voi vaikuttaa suurestikin museoiden pedagogiseen toimintaan ja sen vuoksi sitä on tarkasteltava erityisesti tämän tutkimuksen kannalta hieman pintaa syvemältä. Kolmanneksi käsitellään museaalisen arkeologian kehitystä ja nykyistä vaihetta (luku 2.3). Luvussa keskitytään pääasiassa arkeologisten näyttelyiden historialliseen kehitykseen yleisöarkeologisen näkökulman kautta.

Käsillä oleva pro gradu -tutkielma sijoittuu yleisöarkeologisen tutkimuksen kenttään. Yleisöarkeologia (engl. *public archaeology*) on termi, jolla viitataan monenlaiseen ja monentasoiseen toimintaan arkeologien ja nk. yleisön välillä, ja tämän vuoksi se ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Intressejä yleisöarkeologian harjoittamiseen on monia ja sen vuoksi tutkimus on monia näkökulmia huomioivaa. Käsite täytyy määritellä aina uudelleen tutkimuskohtaisesti. Tämän tutkimuksen puitteissa yleisöarkeologia ymmärretään laajasti historiallista taustaansa (ks. luku 2.1) vasten, ja ”yleisö” käsitetään yleisinä, ei yhtenä ihmismassana. Yleisöarkeologia on kaikenlaista viestintää ja kommunikointia arkeologien ja yhteiskunnan eri toimijoiden (viranomaiset, yhteisöt, yksilöt) välillä. Yleisöarkeologian piiriin voidaan määritellä kuuluvaksi arkeologian popularisointi eri muodoissaan (esim. lehdet, tv-ohjelmat, näyttelyt) sekä erilaiset yleisö- ja yhteisöarkeologiset projektit. Nykyisen yleisöarkeologisen toiminnan ja eniten tutkimuksen ytimessä on ajatus siitä, että ihminen on aktiivinen toimija ja ajattelija, joka ei vain passiivisesti varastoi arkeologista tietoa aivoihinsa vaan käyttää sitä tavalla tai toisella hyväkseen, rakentaa siitä erilaisia tulkintoja ja mahdollisesti jopa identiteettiä. Tämä prosessi on kenenkään halusta riippumatonta ja se tulisi ottaa kaikessa yleisöarkeologisessa toiminnassa huomioon ja parhaimmillaan aina osaksi toimintaa.

## 2.1 Yleisöarkeologisen toiminnan ja tutkimuksen kirjo ja kehityskaari

Yleisöarkeologia on laaja toiminta- ja tutkimuskenttä, joka kehittyi 1970-luvulla Yhdysvalloissa, levisi siitä Iso-Britanniaan ja muualle maailmaan (Matsuda 2004: 66–67). Peruslähtökohtana oli huoli arkeologisten kohteiden ja materiaalin säilymisestä ja suojelemisesta, jota ei pystyittäisi tekemään kattavasti ja laadukkaasti pelkästään arkeologien ja viranomaisten voimin (McManamon 2000: 7; Matsuda 2004: 67; Merriman 2004:3). Postprosessualistisen arkeologian myötä alettiin entistä enemmän korostaa myös sitä, että arkeologien tulee perustella toimiaan ja näkemyksiään muillekin kuin vain toisilleen (Sharer & Ashmore 1987: 549; Stone 1994: 15; McManamon 2000: 7). Arkeologista tietoa oli esitelty ja popularisoitu ns. perinteisin tavoin (mm. tv-sarjat, lehdet, elokuvat) vähintään läpi 1900-luvun ja yleisesti ottaen perinteiset popularisoinnin keinot ovat saaneet ihmiset kiinnostumaan arkeologiasta positiivisella tavalla (Ramos & Duganne 2000: 16–17; 30–32; Holtorf 2004). Arkeologian ja median suhde on ollut myös tiiviisti pohdinnan ja tutkimuksen aiheena (Haggrén 2006; Clack & Brittain 2007). Arkeologian popularisointi alkoi saada postprosessualismin myötä kuitenkin uusia merkityksiä ja enemmän tavoitteellisuutta, ja alettiin ajatella, että popularisoinnin tulisi olla lähtökohtaisesti arkeologien itsensä vastuulla (Sharer & Ashmore 1987: 556; McManamon 1994: 75; Molyneux 1994: 2; Matsuda 2007; Sliden 2008; Corbishley 2011: 1–2, 12; Moussouri 2014). Tärkeänä pohjatyönä uudentalaiselle yleisöarkeologialle ovatkin toimineet arkeologien tekemät kyselyt, joissa on selvitelty ihmisten mielikuvia arkeologiasta (esim. Ramos & Duganne 2000). Postprosessualiseen arkeologiaan kuului perustavanlaatuinen ajatus siitä, että nk. yleisö ei vain passiivisesti kuluta arkeologiaa (engl. *public consumption*) vaan on arkeologisen tiedon potentiaalisesti aktiivinen toimija ja tulkitsija ja tässä prosessissa myös asiantuntijoiden eli arkeologien olisi hedelmällistä olla erittäin aktiivisesti mukana (engl. *public engagement*) (Merriman 1991 & 2004; Matsuda 2007; Moussouri 2014; Thomas & Lea 2014).

Moni arkeologi omaksui ajatuksen, että mikäli yleisön ja yhteisöjen ymmärrys arkeologiasta ja arkeologisista kohteista saataisiin kasvamaan ja syvenemään, se takaisi ainakin kohteiden paremman suojelun ja säilymisen, ja joidenkin mielestä myös arkeologian tieteenalan ja työpaikkojen selviytymisen jatkossa (Stone 1997: 24). Tälle linkille koulutuksen ja suojelun välillä löydettiin pian empiirisiä todisteita, ja tässä

tärkeänä tekijänä oli nimenomaan arkeologian kasvatuksellinen arvo: lapset, jotka pääsivät tutkimaan menneisyyttä arkeologisin menetelmin ja *osallistumaan* itse erilaisiin projekteihin, omaksuivat enemmän tietoa ja ymmärsivät paremmin tiedon luomisen prosessin sekä sen, että menneisyyteen on olemassa useampia kurkistusaukkoja (Stone 1997: 24–25 Dahiyaa (1994) mukaillen). Vastaavien tutkimusten ja projektien tekeminen on ollut lisääntymään päin etenkin 2000-luvulla, mutta niihin on tietoisesti valittu eri lähtökohta: on pyritty pois arkeologikeskeisyydestä ja menty kohti yleisö- tai yhteisökeskeisyyttä (Pace 2012; Debert 2014; Kador 2014; Thomas & Lea 2014). Tärkeää olisi siis se, että mahdollisimman moni kokisi esimerkiksi jonkin arkeologisen kohteen merkitykselliseksi oman elämänhistoriansa tai/ja yhteisönsä historian kannalta. Tämän ”päämäärän” saavuttamiseksi yleisöarkeologisen projektin järjestäjän on tiedostettava, että vuorovaikutuksen tulisi olla selkeästi monisuuntaista ja mielellään jatkuvaa (Jameson & Baugher 2007; Pace 2012; Siltainsuu 2012; Moussouri 2014; Thomas & Lea 2014). Tämä voisi johtaa esimerkiksi kestävään ja kaikkia hyödyttävään muinaisjäännösten hoitoon (Pace 2012: 276). Parhaimmillaan yleisöarkeologinen toiminta ja tutkimus kulkisivat käsi kädessä, sillä palautetta saataisiin heti, vuoropuhelu olisi jatkuvaa ja toimintaa voitaisiin tehokkaasti kehittää eteenpäin. Tässä kuviossa arkeologisten kohteiden ja arkeologien työn säilyminen on ikään kuin sivuosassa, vaikkakin edelleen oleellisena taustatekijänä.

Erityisesti 1980-luvulta alkaen useammat arkeologit ovat tulleet yhä tietoisemmiksi vahvemman kasvatuksellisen roolistaan, ja arkeologian asema laajassa kulttuuriperintö- ja kulttuuriympäristökasvatuksen kontekstissa on vakiintumassa (Jameson & Baugher 2007: 4–5). Tiivis yhteistyö muiden yhteiskunnallisten instituutioiden kanssa on ollut tärkeä tavoite alusta asti, ja tämän yhteistyön haasteita ja tuloksia yleisöarkeologia tutkii ja kehittää (Stone 1997: 26; McManamon 2000; Jameson & Baugher 2007; Thomas & Lea 2014). Tärkeitä yhteistyökumppaneita yhteisöllisen, kasvatustehtävää painottavan arkeologian näkökulmasta ovat luontaisesti museot ja koulut (Swain 2007: 284–285; Corbishley 2011). Näiden kautta nousee myös yleisemmällä tasolla paikallisten yhteisöjen merkitys arkeologien yhteistyökumppaneina ja siten myös paikallisten kohteiden ja löytöjen aseman vahvistaminen paikallisen yhteisön silmissä on yksi tärkeä popularisoinnin tehtävä (Sliden 2008: 486). Arkeologialla on museoita ja kouluja ajatellen kaksi opettamiseen ja oppimiseen liittyvää vahvuutta; arkeologinen metodiikka oppimisen ja kriittisen

ajattelun kehittämisen tapana (Stone 1994: 15–16; McManamon 2000: 11; Corbishley 2011) sekä löytöjen ja esineiden tunnustettu vahva asema myös ylipäänsä kulttuuriperintökasvatuksen keinona. Arkeologi Peter Stone (1994; 1997) onkin aiemmin ihmetellyt yhteistyön laihuutta tai jopa olemattomuutta arkeologien, koulujen ja museon opetushenkilökunnan kesken: miksi näiden asiantuntijoiden tulisikaan työskennellä erillään, kun esimerkiksi museonäyttelyissä ja opetustoiminnassa usein yhdistyvät kaikkien näiden tekijöiden intressit? Yhteistyön määrä ja laatu onkin kasvanut kahdenkymmenen vuoden aikana huomattavasti, mutta kehittämistä riittää edelleen (Corbishley 2011).

### **2.1.1 Yleisöarkeologinen toiminta ja tutkimus Suomessa**

Suomessa varsinainen yleisöarkeologinen tutkimus on ollut vähäistä ja rajautuu lähinnä opinnäytetöihin (Hauta-aho 2008; Lange 2008; Tähtikari 2009; Uusitalo 2011; Siltainsuu 2012) ja viime vuosina myös metallinilmaisinharrastusilmiöön (Immonen & Kinnunen 2014; Rohiola 2014). Itsensä tutkimuksen vähäisyys ei kuitenkaan sulje pois sitä, ettei arkeologian popularisointia ja yleisöarkeologista toimintaa olisi Suomessakin harjoitettu jo pitkään (ks. myös luku 2.3). Hyvänä esimerkkinä ovat monet yleisökaivaukset, joita on järjestetty ainakin 1990-luvun alusta (esim. Leskinen & Pesonen 2008: 33–34; Majantie & Ikäheimo 2007; Mikkola 2009).

Yleisökaivauksista ja sen haasteista ja hyödyistä varsinaista tutkimusta on tehnyt Jenni Siltainsuu pro gradu -tutkielmassaan *Voimavara vai uhka? Yleisön ja asiantuntijan kohtaaminen yleisökaivauksella* (2012) aineistonaan kahdelta yleisökaivaukselta osallistujilta kerätyt kyselylomakkeet sekä arkeologeille tehty kysely heidän kokemuksestaan ja mielipiteistään ylipäänsä yleisökaivausten suhteen. Yleisöstä suurin osa piti kaivauksille osallistumista kiinnostavana ja positiivisena kokemuksena. Monet arkeologit kokevat kuitenkin yleisön läsnäolon ja asiantuntijan roolin taakaksi, kun resurssipula ja yleisötyön koulutuksen ja kokemuksen puute vaivaa, ja tämä asenne heijastuu myös nk. yleisön vastauksista. Kaikin puolin onnistunut yleisökaivaus, eli yleisökaivaus voimavarana, tulisi järjestää niin, että kaivauksia suunniteltaisiin alusta lähtien oppimisympäristönä. Tämä tarkoittaisi myös sitä, että kaivauksilla olisi pedagogisesti koulutettuja asiantuntijoita. (Siltainsuu 2012.) Erityisesti yleisökaivausten

haasteista kirjoittaa myös omien kokemustensa pohjalta arkeologi Esa Mikkola lyhyessä artikkelissaan *Yleisölle avoimen tutkimuskaivauksen haasteet, toiveet ja todellisuus* (2009). Mikkolan artikkelissa on nähtävissä paljon sitä samaa huolta ja asennetta, jota Siltainsuu (2012) on tulkinnut arkeologeille tekemästään kyselystä. Kyse onkin nimenomaan siitä, että kaivausten ei tulisi olla vain *yleisölle avoin* vaan sen tulisi olla lähtökohtaisesti *yleisökaivaus*.

Erilaista haastetta yleisötyöhön on tuonut viime vuosina suosiotaan huimasti kasvattanut metallinilmaisinharrastus (Immonen & Kinnunen 2014; Rohiola 2014). Harrastuksen juuret ovat Isossa-Britanniassa (Thomas & Stone 2009), josta se on levinnyt muun muassa Suomeen. Harrastajat ovat kaivaneet maasta esiin yhteensä valtavia määriä niin tuttuja kuin täysin uusia arkeologisia löytöjä, joita he sitten lähettävät eteenpäin museoihin ja museovirastolle (Rohiola 2014) käsiteltäviksi. Yleisökaivauksiin verrattuna tilanne on siinä mielessä erilainen, että aloite harrastukseen on tullut itse harrastajilta, ei arkeologeilta. Voisi sanoa, että harrastus on hyvin puhtaasti yleisö- ja yhteisökeskeinen ilmiö yleisöarkeologisen toiminnan skaalassa. Arkeologit eivät olleet varautuneet harrastuksen suosion äkilliseen kasvuun, ja tämä on tuottanut hyvin samantyyppisiä haasteita kuin mitä yleisökaivaustenkin osalta on tulkittavissa. Metallinilmaisinharrastajista on muodostunut lyhyessä ajassa yksi merkittävä yhteisö, joiden kanssa arkeologien olisi hyödyllistä löytää erilaisia kommunikoinnin ja yhteistyön tapoja, niin arkeologien itsensä *kuin yhtälailla* harrastajien hyödyksi ja iloksi. Harrastusta ja harrastajia onkin tutkittu jo paljon, ja nimenomaan etenkin harrastajien näkökulmasta käsin esimerkiksi kyselytutkimuksen keinoin (Thomas & Stone 2009; Immonen & Kinnunen 2014; Rohiola 2014; Siltainsuu & Wessman 2014; Thomas et al. 2015).

Yksi varsin onnistunut ja kansainvälistä tunnustusta Europa Nostra -palkinnon muodossa saanut pirkanmaalainen yleisöarkeologinen ”projekti” on Adoptoi monumentti -vapaaehtoistoiminta, joka käynnistettiin vuonna 2008. Tarkoituksena on saada tavalliset kansalaiset, mieluiten yhteisöt, hoitamaan muinaisjäännöksiä ensin arkeologien opastuksella ja lopulta itsenäisesti. Poikkeuksellista ja onnistunutta projektissa on se, että siinä tähdätään jatkuvaan ja pitkäaikaiseen toimintaan arkeologien ja muinaisjäännöksiä hoitavien paikallisten yhteisöjen välillä. (Lesell 2014.) Toiminnan

vaikutuksista on tehty tutkimusta vapaaehtoisten motivaation ja sitoutumisen näkökulmasta, ja todettu myös näin, että ohjelma on varsin onnistunut (Turunen 2017).

Arkeologiaa kouluopetuksen sisällöissä ovat käsitelleet Tiina Tähtikari (2009) ja Anu Uusitalo (2011) pro gradu -tutkielmissaan. Erityisesti Uusitalon (2011) tutkimustulokset arkeologisten aiheiden vähyydestä tai olemattomuudesta suomalaisessa perusopetuksessa ovat tämän tutkielman näkökulmasta mielenkiintoinen huomio. Tämän pro gradun keskiössä on pitkälti myös museopedagogiikan tutkimus arkeologisten aiheiden ja arkeologisen tiedon näkökulmasta. Aihetta on aiemmin käsitellyt Katja Lange gradussaan *Menneisyyden heijastuksia tulevaisuuteen – Arkeologisen museopedagogiikan mahdollisuudet ja rajat Suomessa* (Lange 2008), jossa hän keskittyy kyselyiden avulla selvittämään suomalaisten museoiden palveluskaalaa arkeologisen museopedagogiikan osalta.

### **2.1.2 Museologian ja yleisöarkeologian yhtymäkohdat kulttuuriperintökasvatuksessa**

Museoita ja niiden asemaa ja toimintaa tutkiva tiede, museologia, on kehittynyt voimakkaasti 1970-luvulta alkaen, Suomessa 1980-luvulta alkaen. Museologisen teoretisoinnin myötä alettiin pikkuhiljaa kiinnostua muun muassa siitä, minkälaista menneisyyttä esimerkiksi museoiden näyttelyt edustavat ja mistä ne ehkä vaikenevat. Alettiin nähdä, että museot ovat niitä ”ylläpitävän yhteisön kunkin ajan arvojen ilmaisimia” (Vilkuna 2008: 52–55) ja näyttelyt ovat valintojen tulosta, jotka sulkevat toisia näkökulmia pois. 1980-luvun lopulta ja mm. ICOM:n (International Council of Museums) ja Unescon vaikutuksesta ”uusi museologia” alkoi korostaa ja tutkia laajemmin kulttuuri- ja luonnonperintöä, johon museot yhtenä osana kuuluvat. (Knuuttila 2008: 12–13; Vilkuna 2008: 52–55.) Myös kulttuuriympäristö, johon arkeologiset kohteet kuuluvat, tuli paremmin keskiöön. Tähän kehitykseen ja keskusteluun menneisyyden merkityksestä yhteisöjen ja yksilöiden kulttuuriperintöön linkittyy vahvasti myös arkeologien kiinnostus oman tieteenalansa, tutkimuskohteidensa ja niistä tulkittavan informaation suhteesta yhteiskuntaan ja siihen, miten sitä ja mitä siitä välitetään ja opetetaan ja mikä on arkeologien oma rooli tässä prosessissa (Molyneaux 1994; Stone 1994: 15; Skeates 2012). Kasvatustieteen tarjoamat ideat ja

teoriat konstruktivistisesta tiedosta ja oppimisesta (ks. luku 3) liittyvät keskusteluun mukaan sillä merkittävällä tavalla, että museoiden lisäksi arkeologit ovat huomanneet kuinka paljon annettavaa arkeologisilla tutkimusmetodeilla on sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta myös museo-oppimisessa ja kulttuuriympäristökasvatuksessa (Molyneaux 1994: 8; Corbishley 2011; Siltainsuu 2012; Debert 2014). Tästä on muodostunut hedelmällinen ja tärkeä keskustelu- ja yhteistyön aihe sekä vähitellen tutkimusaihe, kun mietitään, millaista menneisyyttä arkeologian osalta näyttelyissä kommunikoidaan. Konstruktivistista oppimista ja kulttuuriperintökasvatusta käsittelevän kirjallisuuden yhteydessä on usein korostettu, että opetus on oppimisen tärkeä kumppani ja tätä käsitystä ovat hiljalleen omaksumassa myös arkeologit niillä monilla yhteistyön tasoilla, joilla he joutuvat tai haluavat toimia (Maaranen 2011; Moussouri 2014). Konstruktivistista oppimiskäsitystä tarkastellaan syvemmin luvussa 3.

## **2.2 Esihistoria ja arkeologia peruskoulujen opetussuunnitelmassa**

Opetussuunnitelmilla vaikutetaan paljon siihen, miten ja millaisia sisältöjä koulussa opetetaan. Opetussuunnitelmat määrittelevät myös sen, kuinka laajasti jotakin tiettyä aihetta täytyy tai voi käydä läpi. Jokainen koulu soveltaa opetussuunnitelmaa paikallisesti, ja paikallisesti muokatusta opetussuunnitelmasta opettajat puolestaan koostavat oppituntiensa rakenteet ja sisällöt. Koulujen lisäksi myös esimerkiksi museot voivat tai niiden täytyy hyödyntää opetussuunnitelmia suunnitellessaan toimintaa koulukuokille. Opetussuunnitelmat vaikuttavat tällä tavoin osaltaan myös kulttuuriperintökasvatuksessa käytettävään kehykseen. Seuraavissa alakappaleissa käydään lyhyesti läpi opetussuunnitelmien kehitystä ja tilannetta esihistorian opetuksen ja arkeologian kannalta, ensin eurooppalaisesta ja sen jälkeen suomalaisesta näkökulmasta.

### **2.2.1 Eurooppalainen näkökulma**

Brittiläinen pitkän linjan yleisöarkeologi Mike Corbishley on tutkinut ja pohtinut teoksessaan *Pinning Down the Past: Archaeology, Heritage, and Education Today* (2011) arkeologian ja historian roolia Euroopan maiden kouluopetuksessa ja opetussuunnitelmissa. Isossa-Britanniassa arkeologiasta on yritetty tehdä jopa itsenäistä

kouluainetta 1950-luvulla, mutta liian monet poliittiset vaikuttajat näkivät sen vain aputieteenä historian tutkimukselle eikä idea ottanut tuulta purjeisiin. Arkeologia alkoi saavuttaa itsenäisempää tieteellistä asemaa 1970-luvulla, jolloin sille alettiin luoda myös sille ominaisia opetuksellisia ulottuvuuksia ja vuonna 1980 perustetun *Archaeology in Education* -järjestön myötä arkeologit ovat yhä tiiviimmässä yhteistyössä opettajien kanssa. (Corbishley 2011: 83.) Vaikka arkeologia ei siis vieläkaan ole itsenäinen oppiaine, on sen asema mielekkäänä oppimisen ja ajattelun kehittämisen välineenä yhä voimakkaammin nähtävissä. Corbishley (2011: 110) väittääkin, että arkeologialla on käsitteen käytön puuttumisesta huolimatta tavallaan sijansa monien maiden opetussuunnitelmissa, mutta että arkeologien ja muiden kulttuuriperintöalalla työskentelevien on tuotava se näkyvämmiin esiin yhteiskunnallisille päättäjille ja erityisesti opettajille.

Kun pohditaan yleisesti historian kehittymistä tai kehittämistä kouluaineena, voidaan nähdä sen painopisteen muuttuneen viime vuosikymmenten aikana paljonkin. Pariin viime vuosikymmeneen asti historian opettamisen päätavoitteena oli vahvistaa kansallistunnetta ja korostaa oman kansan menneisyyttä ylitse muiden. Nykyään kouluissa on pitkään ollut käynnissä samantyyppinen siirtymävaihe kuin museoissa opetuksen ja oppimisen käsittämisen suhteen: ajattelu on muuttumassa opettaja- ja opetuskeskeisestä opetuksesta oppilas- ja oppimiskeskeiseen opetukseen (Corbishley 2011: 113; luku 3). Muun muassa tämän ajattelun muutoksen pohjalta opetussuunnitelmiin on kirjattu useita tavoitteita, joista tärkeimmät ovat kansalaisen vastuiden ja oikeuksien sekä historian syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, demokratian aseman parantaminen ja kriittisen ajattelun kehittäminen (Leeuw-Roord 2004: 22; myös esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 286–289.) Tämä ei sulje pois sitä, ettei kansallistunteen vahvistaminen olisi edelleen jonkinlainen osa opetussuunnitelmaa, ainakin piilo-opetussuunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelman muodostavat ne käytännöt ja sosiaalisen vuorovaikutuksen säännöt, joista ei erikseen ole sovittu, ja se muokkautuu yksilöllisesti jokaisen koulun ja sen muodostaman yhteisön johdosta, ja se vaikuttaa muun muassa opetussisältöihin (Broadly 1987).



### 2.2.2 Suomalainen opetussuunnitelma

Suomalaista opetussuunnitelmaa sivuttiin eurooppalaisen näkökulman (ks. luku 2.2.1) puitteissa, mutta tämän tutkimuksen kannalta siihen on syytä syventyä tarkemmin. Käytän katsauksessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPS) vuosilta 2004 ja 2014, mutta erityisesti vuoden 2004 perusteita, sillä ne olivat voimassa kun tutkimusaineisto kerättiin.

Oppiaineita sekä niiden sisältöjä arvotetaan ja tämä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmaan kirjatun tuntijaon perusteella. Historian opiskelu alkoi Suomessa ennen syksyä 2016 viidennellä luokalla (OPS 2004: 222) ja syksystä 2016 eteenpäin neljännellä vuosiluokalla (OPS 2014: 286). Tuntimäärä on pieni suhteessa useaan muuhun aineeseen (OPS 2004, liite 4: 304). Historia määritellään yhä ainakin oppiaineen näkökulmasta hyvin perinteisesti ja kapea-alaisesti: historia on se menneisyyden jakso, jolta kirjoitettua tietoa ja aineistoa on säilynyt. Käsitys sulkee pois piiristään esihistorian, joka on 99 % ihmisen historiasta. (Corbishley 2011: 114.) Esihistoriaa käydään minimaalisen vähän läpi peruskoulun ja lukion oppikirjoissa verrattuna muuhun historiaan, ja tämä häviävän pieni esihistorian osuus on nähtävissä myös opetussuunnitelmista (OPS 2004: 222–225; OPS 2014: 287–289). Yleisestikin arkeologisia aiheita käydään perusopetuksessa hyvin vähän (Uusitalo 2011).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa esihistorian opetuksen tärkeimpinä sisältöinä luetellaan esihistoriallisen ja historiallisen ajan ero, ensimmäiset korkeakulttuurit, ”kivikauden ihmisten elinolot ja niissä tapahtuneet muutokset pronssin ja raudan keksimisen seurauksena” ja ”maanviljelyn aloittamisen, valtioiden synnyn ja kirjoitustaidon keksimisen vaikutukset ihmisten elämään” (OPS 2004: 222). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa mainittu sisältö on seuraava:

***”Esihistoriallinen aika ja sivilisaation synty: Perehdytään ihmisen elämiseen pienissä populaatioissa ja metsästyskulttuuriin sekä maanviljelykulttuurin murrokseen ja sivilisaation syntyyn.”*** (OPS 2014: 286)

Sisällöt poikkeavat kuvausten perusteella hieman toisistaan, mutta eivät mitenkään merkittävästi. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa yritetään pyrkiä eroon esihistoriallisen ja historiallisen ajan jyrkästä kahtiajaosta, mikä on vielä yhtenä oleellisena sisältönä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Kahdella viimeisimmällä opetussuunnitelmalla on kuitenkin toisiinsa verrattuna muita merkittäviä eroja, jotka saattavat vaikuttaa historian (mukaan luettuna esihistoria) ja samalla muiden aineiden osuuteen opetuksessa jatkossa. Vuonna 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman myötä tiukka raja oppiaineiden välillä hämärtyy ja pyritään kohti ilmiökeskeistä opettamista ja oppimista (OPS 2014: 30). Tarkoituksena on siis luoda vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus vuodessa ja kannustaa oppilaita tutkivaan työskentelyyn. Oppimiskokonaisuuksien rakentamisessa pyritään ottamaan aiempaa enemmän huomioon opettajien ja etenkin oppilaiden omat kiinnostuksen ja motivaation kohteet, paikallisuus ja yhteistyö yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa (OPS 2014: 30–31).

Kuten edellä on todettu, tutkimusaineisto tätä gradua varten kerättiin vuoden 2004 opetussuunnitelman ollessa voimassa. Esihistorian (ja arkeologian) osuus kouluopetuksen kannalta on ollut vuosikymmeniä olematon tai niukka niin eurooppalaisessa kuin suomalaisessakin mittakaavassa. Museoiden ja yleisöarkeologian rooli kulttuuriperintökasvatuksen kentällä on näin ollen ollut ja on edelleen hyvin merkittävä (myös Corbishley 2011:237–249; MacDonald 2014).

## **2.3 Museaalisen arkeologian historiaa ja nykytilanne**

Tieteellisen arkeologian synty on tiiviisti kietoutunut museoinstituution syntyyn. Voidaan sanoa, että tieteellinen arkeologia on sittemmin kehittynyt musealisesta, antikvaarisesta muodostaan eli kokoelmien keräämisestä (joka sittemmin systematisoitui) ja erityisesti kuriositeettikabineteista (Taavitsainen 2008: 67; Swain 2007: 18–19). Vastavuoroisesti arkeologiset näyttelyt ovat pitkään olleet tieteellisen arkeologian tutkimustapojen ja -tulosten representaatioita (Swain 2007: 23). Itse asiassa arkeologian ja museoinstituution synnyn erottaminen toisistaan on hyvin keinotekoisia, ne olivat käytännössä erottamattomat etenkin jos puhutaan ajasta ennen 1900-lukua. Molempien, sekä arkeologian että ainakin kulttuurihistoriallisten museoiden

tutkimuksellinen ja kasvatuksellinen vahvuus on yhä pitkälti konkreettisissa esineissä ja löydöissä (Hennigar Shuh 1999). Molempien olemassaolo on seurausta tehtävästä, joka perustui valtaapitävien kunnian ja loistokkuuden korostamiseen sekä Euroopan kehittyvien kansallisvaltioiden olemassaolon oikeutukseen (Fewster 2006:16; Taavitsainen 2008: 69–70). Tätä kautta voidaan ymmärtää, ettei menneisyyden esittely yleisölle ole tuore ilmiö (Vilkuna 2008: 51).

Valistuksen aikaan 1700-luvun lopulla alettiin monissa Euroopan maissa esitellä arkeologista materiaalia myös laajemmalle yleisölle, vaikka se tarkoittikin pääasiassa vielä yläluokkaa (Swain 2007: 21; Corbishley 2011: 77). Esimerkiksi Iso-Britanniassa ensimmäiset julkiset näyttelyt keskittyivät pitkälti Egyptistä, Kreikasta ja Roomasta tuotuihin klassisiin löytöihin sekä oman maan monumentteihin, ja monet museot keskittyvät siellä niihin yhä tänäkin päivänä (Swain 2007: 22). Arkeologiset esineet nähtiin usein vain historiallisina taideteoksina ja vallan symboleina. Ruotsissa (ja siis Suomessa) tilanne oli tässä mielessä erilainen; koloniaalinen asema maailmassa oli heikko, joten maan suuruutta piti todistaa nojaamalla lähes täydellisesti alueen omaan menneisyyteen. 1800-luvun alusta lähtien aina vähintään itsenäistymiseen asti arkeologia oli Suomessa valjastettu kansallisen muinaistieteen osaksi ja sen yhtenä tärkeimpänä tehtävänä oli saattaa suomalainen kansakunta tiiviisti yhteen päämäärähakuisella arkeologialla, joka ikään kuin toteuttaisi itseään eli saisi tutkijoiden tulkinnat menneisyydestä näyttämään yksiselitteisesti todelta. Tämä tapahtui muun muassa arkeologisten museonäyttelyiden, varhaishistoriallisten näytelmien, kulkueiden, maalauksien ja muiden kulttuuristen toimintojen avulla. (Fewster 2006: 115–304.) 1800-luku oli muuallakin Euroopassa nationalistisen arkeologian aikaa, vaikka populaarin arkeologian ydintä rakennettiin edelleen antiikin kohteiden ja löytöjen varaan. Arkeologisille kaivauksille alettiin pikkuhiljaa kehittää kriteerejä tieteellisyyden nimissä ja tämä heijastui myös kokoelmien järjestämiseen (Swain 2007: 24–27). Uuden vuosisadan alkupuoli oli totalitarististen valtioiden aikaa, ja museoita ja arkeologiaa käytettiin jälleen näiden valtioiden olemassaolon ja laajentumisen perusteina (Swain 2007: 30). 1900-luvun loppupuoli oli luonnontieteiden ja teknologian nousun sekä pelastusarkeologian ja kokoelmien räjähdysmäisen kasvun aikaa ja kuten luvussa 2.1 ja seuraavassa luvussa on tuotu ilmi, yleisöarkeologia sekä pedagogisesti monimuotoiset ja -tulkintaiset ja asiakaslähtöiset museonäyttelyt alkoivat nostaa asemiaan, vaikkakin tämä koskee edelleen vain hyvin pientä osaa museoista (Swain 2007: 32–33; 215).

Miten edellä kuvattu kehitys arkeologisen materiaalin ja kohteiden yksiselitteisyydestä kohti monitulkintaista näkemystä (myös Molyneaux 1994: 2; Stone 1997; Skeates 2012) sitten konkreettisesti näkyy museoissa, jos näkyy? Näyttelyt koostuvat silti edelleen valinnoista ylitse muiden ja niistä muodostuvista näkökulmista menneisyyteen. Museaaliseen arkeologiaan perehtynyt Hedley Swain (2007) on eritellyt arkeologisten näyttelyiden elementtejä, joista osaa esittelen tässä yhteydessä lyhyesti, sillä ne ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen kannalta.

Arkeologiset näyttelyt on perusteiltaan muodostettu aina samojen elementtien ympärille, ja näin on yhä monessa museossa: esineet vitriineissä, selittäviä tekstejä ja kuvia sekä satunnaisemmin rekonstruktioita. Usein ne myös esitetään melko samanlaisin tavoin joka museossa; pysyvät näyttelyt ovat näin joutuneet kritiikin kohteeksi, sillä ne eivät pysy nopeasti kehittyvän tieteenalan ja sen tulosten perässä kovin pitkään ja tarjoavat mielekästä tietoa hyvin rajatulle yleisölle. (Hooper-Greenhill 2007; Swain 2007: 210–212.) Swain (2007:11) esittelee kaksi perushaastetta arkeologisen tiedon esittämiseksi museoissa, jotka ovat hyvin ajankohtaisia ajatellen myös yleisöarkeologian päämääriä ja pedagogista näkökulmaa: ensiksi, miten tulkitaan ne ilmiöt ja aiheet, jotka eivät suoraan visuaalisesti ole nähtävissä ja toiseksi, annetaanko ylipäänsä arvoa ja näkyvyyttä sekä tilaa arkeologisen aineiston fragmentaarisuudelle ja ei niin selvästi näkyville piirteille, jotka ovat seurausta materiaalin säilyvyyden asteesta? Tässä oleellisena tekijänä on myös tutkimuksen ja teknologian kehittyminen niin, että esimerkiksi aiemmin näkymättömiä kohteita voidaan nyt paikantaa. Toinen kysymys on, haluavatko museot tuoda näitä aiemmin näkymättömiä kohteita jotenkin näkyviin näyttelyissään. Monet museot korostavat edelleen vahvaa visuaalisuutta näyttelyissään ja korostavat niissä maanpinnalle selvästi näkyviä kohteita. Swainin (2007: 217) nostamat arkeologisen näyttelyn elementit ovat esineet, tekstit, kuvat, kronologia ja ajan representaatio, tila, valo, mallit ja rekonstruktio, interaktiiviset elementit, sijainti ja rakennus. Nämä yhdessä muodostavat tiettyjä näkemyksiä ja tulkintoja menneisyydestä. Näyttelyanalyysi ei ole tämän työn varsinainen päämäärä, ja esittelenkin näitä tekijöitä vain oppaiden haastatteluista (ks. luku 4) nousseiden teemojen rajoissa.

Kuten todettu, esineet ovat usein pääosassa arkeologisessa näyttelyssä. Niiden säilyvyys ja fragmentaarisuus on näyttelymielessä suuri haaste, ja usein joudutaan turvautumaan konservointiin ja rekonstruktioihin, mutta toisaalta samalla tavalla myös valokuviiin,

piirroksiin ja teksteihin. Tätä kautta nousee esiin kysymys niiden autenttisuudesta ja aitoudesta, sillä museokävijät usein olettavat näkevänsä aitoja esineitä ja voidaan katsoa, että heitä johdetaan harhaan ”uudelleentulkinnalla”. Uudelleentulkinnat kuitenkin kuuluvat väistämättä museon perusluonteeseen. Postprosessualistinen arkeologia ja konstruktivismi ovat pyrkineet muotoilemaan aitouden käsitteen uudelleen; samalla tavalla kuin totuuskin on suhteellista, myös aitous ja sen välittämät viestit ovat suhteellisia ja loputtomien erilaisten tulkintojen lähde. (Hooper-Greenhill 1999: 12–13; Swain 2007: 213–214.) Jos halutaan käyttää rekonstruktioita, olisi tärkeää että niiden rinnalle saataisiin kaivauksilta löydettyjä fragmentteja, jotta museokävijä saisi käsityksen miltä pohjalta rekonstruktio on tehty. Esinerekonstruktio ei kuitenkaan saa olla vitriinissä fragmentin kanssa, sillä vuosisatojen ajan käytetty asetelma saa kävijät luulemaan että kaikki vitriinissä oleva tavara on kaivauksilta löytynyttä. Esineiden ongelma näyttelyissä on myös se, että niitä on usein valtava määrä (usein melkein koko kokoelma), joka ei konstruktivistisesta ja siten useampien yleisöjen mielenkiinnon ylläpitämisen näkökulmasta ole mielekästä; parhaat näyttelyt rakennetaan jonkin tietyn pienemmän tarinan tai teeman ympärille. (Kallio et al. 2004; Swain 2007: 218) Arkeologitkin tutkivat ensin pieniä paloja menneisyydestä rakentaakseen isomman kokonaisuuden. Esineiden asema on kuitenkin tärkeä ja kiistaton konstruktiiivisessa oppimisessa – kunhan niitä vain osataan käyttää hyödyntäen tietoa museokävijöiden kokemuksista (ks. myös luku 3).

Tekstit ovat läpi arkeologisten näyttelyiden historian olleet tavalla tai toisella selittämässä esineitä tai niiden pohjalta tulkittuja tarinoita. Julkisten museoiden historian alkuaikoina esineitä esiteltiin kokoelmina ja niiden yhteyteen liitettiin pieniä lappuja, joissa luki tietoja esineistä tieteellisten taksonomioiden mukaisesti (McManus 1996: 98; Swain 2007: 19). Yleisesti ottaen trendi on ollut se, että vähäisestä tekstimäärästä on siirrytty jossain vaiheessa valtaviin tekstimääriin ja niistä taas takaisin minimaalisiin määriin (McManus 1996; Swain 2007). Tekstien tullessa erityisen suosituiksi elementeiksi, ne olivat hyvin teknisesti ja akateemisesti painottuneita eivätkä antaneet tilaa tai mahdollisuutta vastavuoroisuudelle museokävijän kanssa, ja näin on monissa näyttelyissä yhä (McManus 1996: 98). Seurauksena oli, ettei tekstejä luettu (Swain 2007: 219). Muutosta on kuitenkin tapahtumassa tässäkin suhteessa, ja tekstejä pyritään kehittämään asiakaslähtöisesti niin että ne sopivat useimmille yleisöille, ja viittaisivat konkreettisemmin näyttelyssä ilmeneviin asioihin ja liittyisivät muuhun

toimintaan (esim. kosketusnäytöt) eivätkä veisi suurinta osaa näyttelytilasta (McManus 1996: 101–106; Swain 219).

Kuvaelementit (joihin lasketaan myös kuvaelementteihin nojaavat multimediat) ovat esine- ja rakennerekonstruktioiden ohella myös yksi yleisimmistä tavoista esitellä arkeologista tietoa yleisölle (Swain 2007: 220; 230–231). Usein katsotaan, että etenkin valokuvat ovat aidompia ja suurempia representaatioita esim. jostain rakenteesta kuin vaikkapa rekonstruktio tai pienoismalli siitä. Samalla tavalla ne ovat kuitenkin vain yksi näkökulma tarkastella rakennetta kuin mitä ovat rekonstruktiokin ja konstruktivistisesta näkökulmasta siihen pätevät samat autenttisuuden suhteellisuuskäsitykset kuin mihin tahansa muuhun näyttelyelementtiin. Kuvat saavat selvästi enemmän huomiota kuin tekstit, ja joskus ne jopa vievät pääroolin esineiltä ja löydöiltä (Swain 2007: 220). Usein kuvat esittävät rekonstruktioita (esim. tietokoneella tehtyjä) arkeologisista kohteista. Yleisöarkeologian näkökulmista ja konstruktivistisesti ajateltuna kaikista antoisimmat kuvat muodostaisivat valokuvasarjan, jossa lähdettäisiin liikkeelle kaivamattomasta kohteesta kaivettuun ja siitä mahdolliseen rekonstruktiviseen mallikuvaan siitä, miltä kohde olisi voinut näyttää menneisyydessä. Sellaiset näyttelyt, joissa käytetään ainoastaan esim. modernia taidetta representoimaan kohdetta, irrottavat näyttelyn esineet hyvin rajusti kontekstistaan (Swain 2007: 222), eivätkä edistä konstruktivisen oppimisen ja yleisöarkeologian yhteistä päämäärää yleisölle kommunikoinnin kannalta.

Kronologia ja ajan esittäminen ovat useimman arkeologisen näyttelyn oleellinen elementti, ja se on vuosikymmenten ajan ollut samankaltaisesti esitetty kaikissa niissä: esihistoria on jaettu kivi-, pronssi- ja rautakauteen ja esineet, ja siten myös ihmiset ja ilmiöt, on luokiteltu yksiselitteisesti niihin. Tiukkarajainen jako on usein esitetty varsin itsestään selvänä ja totuudellisena asiana (koska ainakin museoiden puolelta sitä on myös pidetty sellaisena), eikä sitä ole siksi osattu kyseenalaistaa. Jos halutaan jatkaa tällaista esittämistapaa, ihmisten tulisi todella saada mahdollisuus ymmärtää, että periodisointi on vain arkeologien luoma luokittelun väline. Raja periodien välillä on seurausta siitä, ja se on tutkimuksenteossakin välillä hyvin häilyvä. Perinteisestä jaosta on yritetty päästä jossain näyttelyissä eroon, esim. sukupolvikronologialla, jota ihmisaivojen helpompi ymmärtää ja sisäistää. Toinen ajan representaatioon liittyvä ongelma (etenkin perusnäyttelyiden kohdalla ja arkeologian kannalta) on se, että suhteessa kuluneeseen aikaan esihistorialle on annettu varsin pieni tila. (Swain 2007:

222–226.) Arkeologian rooli esihistorian kannalta myös museoissa on varsin selvä, mutta viime vuosina tilaa on annettu myös historiallisen ajan arkeologiselle aineistolle ja tiedolle, sitä mukaa kun kohteita on tutkittu.

Interaktiiviset elementit ovat saamassa yhä suurempaa roolia varsinkin niissä museoissa, joissa museo-opetuksen ja -oppimisen merkitys on otettu tietoisemmin huomioon ja joissa yhteistyö koulujen kanssa on oleellista. Niissä on pitkälti samoja mahdollisuuksia ja haasteita kuin rekonstruktioissa; suurin osa niistä on rekonstruktioita tavalla tai toisella. Monissa arkeologisissa näyttelyissä pyörii video, jolla voidaan esittää esim. esineen matka kaivauksilta ja näyttelyyn. Interaktiivisia elementtejä sisältävässä näyttelyssä on usein mahdollisuus koskettaa esineitä (kaivauslöytöjä ja/tai replikoita), joiden on tarkoitus vahvistaa konstruktivismin korostamaa kaksisuuntaista kommunikaatioprosessia. (Swain 2007: 231–232.)

### 3. Museo-opastukset muutoksessa – kasvatustieteellinen näkökulma

Museo-opastukset ovat olleet osa museoiden perustavia käytäntöjä julkisten museoiden synnystä lähtien (Hein 1998: 3; Kallio et al. 2004: 43). Itse asiassa juuri museo-opastusten pohjalta kehittyi vähitellen museoiden virallisempi opetustoiminta ja -palvelut (McManus 1996: 98). Museo-opastuksista ei ole varsinaisia tutkimuksia tehty, mutta niitä on viimeisenä parina vuosikymmenenä pohdittu ja kuvailtu jonkin verran museoiden kasvatusta ja opetuslähtökohtien muutosten yleisempää taustaa vasten. Tutkimustyhjiö voi johtua myös siitä, että museologien katseet ovat suuntautuneet hyvin voimakkaasti juuri museokävijöiden ja heidän näkökulmiensa sekä oppimis- ja viihtymistarpeidensa tarkasteluun; museoiden yhä asiakaslähtöisempi näkökulma on saanut paljon pontta näistä tutkimuksista.

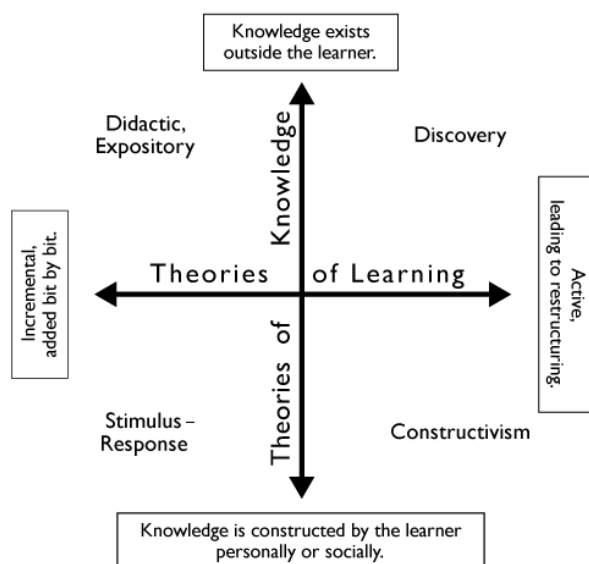
Museo-opastuksia ja niiden roolia museo-opetuksessa täytyy pohtia laajempaa taustaa vasten, sillä opastukset ovat erittäin riippuvaisia kontekstistaan eli siitä, millaiseen museoon ja näyttelyyn niitä ideoidaan ja kehitetään. Nostan esiin museo-opetukseen ja museo-oppimiseen liittyviä seikkoja enimmäkseen George E. Heinin (1998) kehittämän teorian pohjalta, peilaan tätä museo-opastusten näkökulmaan sekä myöhemmin haastatteluista ja kyselyaineistosta nouseviin teemoihin. Samalla pohdin sitä, millaisia mahdollisia muutoksia museo-opetus ja siten myös opastukset ovat kokeneet historiansa varrella.

Käsityksiin museo-opetuksesta ja opetuksesta ylipäänsä kuuluu sisään kirjoitettuna käsitykset tiedon luonteesta, epistemologiasta, ja käsitykset siitä, miten ihminen tulkitsee, kommunikoi ja oppii (Hein 1998: 14–16; Hooper-Greenhill 1999:12–24). Jotta museot voisivat kehittää itseään nimenomaan oppimisympäristöinä, museohenkilökunnan tulee *tietoisesti* pohtia, kuinka he käsittävät tiedon, oppimisen ja tätä kautta opetuksensa sekä viestiensä tarkoituksen (Hein 1998: 14–15; Hooper-Greenhill 1999:12–15; Kallio et al. 2004: 43; Kaitavuori 2009). Opetustoiminta on siis ollut oleellinen osa julkisia museoita niiden synnystä lähtien, mutta mikä on johtanut siihen, että opetukselle ja oppimiselle museoissa annetaan koko ajan enemmän painoarvoa? Syitä on monia, eikä yhtä vastausta voi nostaa ylitse muiden. Hein (1998: 6) määrittelee yhdeksi merkittävimmäksi syyksi oppimisen tutkimuksen suosion kasvun



sekä kasvatustieteen että aivotutkimuksen saralla aina 1970-luvulta alkaen. Seurauksena nähdään, että oppiminen on hyvin riippuvaista oppijasta, tämän aiemmista kokemuksista sekä vuorovaikutussuhteesta ympäristöön (myös Falk & Dierking 2000). Formaali, kirjoitettuun sanaan perustuva koulu-opetus on tätä taustaa vasten nähty varsin yksipuolisena opetuksen muotona, ja museoiden rooli kouluopetusta tukevana informaalina oppimisympäristönä, vahvuutenaan laajat (esine)kokoelmat, on otettu yhä paremmin huomioon (Hein 1998:6; Kallio et al. 2004; Swain 2007; Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2009: 311). Yhtenä syynä museoiden opetus- ja oppimispainotuksen viimeaikaiselle kasvulle voidaan nähdä myös niiden kilpailullinen asema suhteessa muihin viihde- ja elämyskeskuksiin.

Heinin (1998) teoria museossa opettamisesta ja oppimisesta perustuu kolmeen lähtökohtaan. Ensinnäkin museon on syytä pohtia mitä epistemologista käsitystä se edustaa. Tämä on peruspilari kahteen muuhun lähtökohtaan, eli miten oppiminen ja sitä kautta opetus käsitetään. Näitä lähtökohtia tiedostamalla museot voivat kehittää opetustaan ja näyttelyitään monipuolisempaan ja ymmärrystä syventävään suuntaan. Tieto- ja oppimisteoriaryhmiä yhdistelemällä Hein (1998: 25–39) on luonut nelikentän museo-oppimiselle ja -opettamiselle:



*Didaktinen ja selittävä opetus* perustuu realistisiin tietoteorioihin, joiden mukaan todellinen ja totuudellinen maailma on olemassa huolimatta ihmisten ajatuksista ja ideoista koskien sitä. Tällainen opetus perustuu yleensä yhden totuuden ja näkökulman

esittämiseen. Pienistä paloista muodostetaan vähitellen isompi kokonaisuus opetettavan tietoisuuteen. Formaali kouluopetus on usein tällaista. Oppiminen nähdään tässä valossa hyvin suoraviivaisena, mutkattomana tapahtumana; tieto siirretään pieninä paketteina kokeneelta opettavalta henkilöltä tietämättömälle oppijalle. Näistä lähtökohdista suunniteltu museonäyttely on yleensä sellainen, jossa on selkeä alku ja loppu ja se on jaettu hierarkkisesti selkeisiin pienempiin osiin, joita on tarkoitus edetä tietyssä järjestyksessä ja saada lopuksi kuva suuremmasta kokonaisuudesta. Opetukselliset tekijät muodostuvat pääosin teksteistä, joissa lukee se, mitä tulee oppia ja ne seuraavat vain yhtä näkökulmaa ja yhtä tarkoitusta. (Hein 1998: 25–29.)

*Ärsyke-vastaus -opetus* on metodikeskeinen opetuksen muoto. Se jakaa käsityksen suoraviivaisesta oppimisesta puhtaan didaktisen opetuksen teorian kanssa, mutta tiedollisesti se nojaa enemmän idealistisiin teorioihin, joiden mukaan tieto rakentuu ihmisten mielissä yksilöllisesti tai yhteisöllisesti eikä yhtä totuutta siksi ole. Koska kyseessä on metodikeskeinen opetuksen muoto, ei opetettavan asian sisällöstä ole varsinaisesti kiinnostuttu. Tämän mukaan suunniteltu näyttely on muuten samanlainen kuin didaktinen näyttely, mutta sinne on lisätty ärsyke-elementtejä, jotka esim. palkitsevat museokävijän oikeasta vastauksesta (esim. tietokonevisat, oppaan kysymykset). (Hein 1998: 29–30.) Oikeastaan kaikki museonäyttelyt perustuvat jollain tasolla ärsykkeisiin ja niihin reagoimiseen.

Painopiste opetuksesta siirtyy tässä vaiheessa nelikenttää oppimiseen ja oppija-keskeisiin näkökulmiin. *Tutkivassa oppimisessa* yhdistyy realismiin perustuvat tietoteoriat ja käsitys siitä, että oppiminen on riippuvaista oppijasta ja että oppijan on oppimisen kannalta rakennettava tieto ja sen merkitys itse. Oppija nähdään siis aktiivisena toimijana, jonka tarkoitus on tutustua opetettavaan materiaaliin syvällisemmin ja monipuolisesti, tutkivalla otteella. Oppijan on siis selvitettävä selvitettäväksi tarkoitettu totuus itsenäisesti tai yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Näistä lähtökohdista suunnitelluissa museonäyttelyissä on paljon tutkittavia, kosketeltavia elementtejä ja niissä ei ole välttämättä tarkoitus edetä tietyssä järjestyksessä (Hein 1998: 30–33; myös Hakkarainen et al. 2005; Hooper-Greenhill 2007.)

Viimeisenä nelikentässä Hein (1998: 34–36) esittelee *konstruktivismi*n, jonka mukaan sekä oppiminen että tieto ovat riippuvaisia oppijasta. Tämän näkökulman kautta Hein esittelee uudenlaisen konstruktivisen museon konseptin. Oppija siis rakentaa tietoa ja tieto on olemassa vain ihmisten mielissä eikä yhtä totuutta ole. Toisella tavalla voidaan sanoa, että jokainen yksilö ja yhteisö rakentaa tiedon pohjalta omat tulkintansa ja siksi tiedon luonne on riippuvaista jatkuvasta, dynaamisesta tulkintaprosessista (Hooper-Greenhill 1999:12–13; 70; Falk & Dierking 2000). Konstruktivismi on laaja pohja useammalle teorialle, mutta niillä kaikilla on jotain yhteistä. Niihin kaikkiin sisältyy käsitys siitä, että ihminen oppii jatkuvasti (Kumpulainen 2008: 22). Oppija on aktiivinen toimija, joka on monitasoisessa ja -puolisessa vuorovaikutuksellisessa suhteessa toimintaympäristössään olevien tekijöiden kanssa ja tietoa rakennetaan juuri vuorovaikutuksen kautta (Mercer & Littleton 2007: 11–12). Yhdessä tekeminen ja keskusteleminen korostuvat. Esimerkiksi koululaisopastuksilla olisi tärkeää, että oppilaat saisivat keskustella paitsi oppaan myös toistensa kanssa (Littleton & Mercer 2010: 272). Oppija rakentaa omista aiemmista kokemuksistaan ja käsityksistään itselleen mielekästä ja merkittävää tietoa esimerkiksi näyttelyssä esiintyvistä elementeistä. Oppijan on saatava käyttää useampaa aistiaan esitettävän ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen (Spence 2007; Trewinnard-Boyle & Tabassi 2007; Wing et al. 2007). Erityisen tärkeäksi aistiksi konstruktivisen oppimisen myötä on nostettu tuntoaisti, joka on ollut aiemmin tabu museoissa: esineitä saa katsoa, mutta ei missään nimessä koskea. Museoissa on siten aiemmin suljettu silmät siltä tosiasialta, että ihmisellä on oikeastaan tarve koskea, jotta voi varmistua siitä, mitä näkee ja ymmärtää näkemäänsä kokonaisvaltaisemmin. (Candlin 2007:89.) Tuntoaistin käyttäminen museoesineen kohdalla voi tarkoittaa sitä, että saa paremman käsityksen elämästä menneisyydessä ja konkreettisemmin siitä, minkälaisia keinoja esineen tekemiseen on silloin joskus käytetty (Hennigar Shuh 1999; Wing et al. 2007: 32).

Falk & Dierking (2000) on koonnut teorian museossa oppimisesta useamman tutkijan ja vuosikymmenten tutkimusten pohjalta, muun muassa Heinin (1998) teoria tärkeänä taustanaan. Falk & Dierking (2000) ikään kuin kokoaa tiiviisti ja oivaltavasti vuosikymmenten työn koskien oppimista ylipäänsä ja erityisesti oppimista museossa pohjautuen vahvasti kävijöiden kokemuksiin ja niistä saatavaan informaatioon. Teoria rakentuu seuraavan pääajatuksen pohjalle: oppimisprosessiin vaikuttaa kolme suurta kontekstuaalista tekijää, jotka samalla ovat lähes väistämättä vuorovaikutuksessa

toistensa kanssa eikä niitä voi välttämättä täysin aina erotella toisistaan. Näiden kolmen kontekstin pohjalta tapahtuu uusien asioiden oppiminen. Kyseiset kolme kontekstia ovat *henkilökohtainen*, *sosiokulttuurinen* ja *fyysinen* konteksti (Falk & Dierking 2000:10–13). Henkilökohtaiseen kontekstiin liittyvät ihmisen tunteet, aiemmat kokemukset, motivaatio, sekä kaikkiaan fyysinen ja psyykkinen kapasiteetti sekä identiteetti (Falk & Dierking 2000: 15–33). Sosiokulttuuriseen kontekstiin kuuluvat sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ympäristö, joka on väistämättä tiivis osa henkilökohtaista kontekstia. Tieto rakentuu ja oppiminen tapahtuu sosiokulttuurisen ympäristön rajatuissa yhteisöissä, joilla on keskenään yhteinen kokemus, tieto ja kerrontatapa. (Falk & Dierking 2000: 37–51.) Fyysinen konteksti rakentuu nimenomaan fyysisestä ympäristöstä, joka saa (tai jonka tulisi saada) ihmismielellä muotonsa ja merkityksensä edellisten kahden kontekstin kautta. Oppiminen on väistämättä sidottua fyysiseen ympäristöön, ja oppimisprosessin tarkoitus ihmiselle on tehdä ympäristöstä ymmärrettävä. Fyysisessä kontekstissa oppimisen kannalta on tärkeää se, että siinä on joitakin tuttuja elementtejä, jotta on helpompi hahmottaa ja antaa merkityksiä uusille elementeille. (Falk & Dierking 2000: 53–67.) Konstruktivismin ja kontekstiajattelun vahvuus museo-opettamisen ja -oppimisen näkökulmasta on siis siinä, että se antaa tunnustusta ja tilaa ihmisen *luontaisille* keinoille rakentaa ympäröivästä maailmasta merkityksiä.

Uudenlainen, kriittinen pedagoginen ajattelu on seurausta myös siitä tieteellisesti todistetusta käsityksestä, että oppijoita on erilaisia (Hooper-Greenhill 1999: 22-24; Kallio et al. 2004: 46). Tutkiminen, testaaminen ja kriittisen ajattelun kehittäminen ovat oleellinen osa kokonaisvaltaista tulkinta- ja oppimisprosessia. Tuloksia saattaa olla niin monta kuin on oppijoita, koska kaikilla on taustallaan erilaisia, yksilöllisiä kokemuksia, ja nämä erilaiset tulokset on myös museon puolelta hyväksyttävä. Erityisesti konstruktivismiin kuuluva sosiokulttuurinen teoria korostaa sitä, että ihmistä on kohdeltava aktiivisena toimijana, jotta hän voisi kasvaa sellaiseksi (Säljö 2004; Kumpulainen 2008: 25). Konstruktivistinen museonäyttely hyväksyy siis monta näkökulmaa: sillä ei ole museon puolelta määrättyä etenemisjärjestystä, se mahdollistaa monet aktiivisen, vuorovaikutteisen ja moniaistillisen oppimisen tavat suhteessa näyttelyn elementteihin ja sen, että oppija voi yhdistää näyttelyn tavalla tai toisella aiempiin kokemuksiinsa. (Hein 1998: 33–36.)

Kuten Hein (1998: 39) itse sekä Kallio et al. (2004: 46) toteavat, aivan puhtaasti yhden tietoteorian ja oppimisteorian mukaista näyttelyä ei varmaan ole eikä sellaista pystytä välttämättä rakentamaan, eli nelikenttä on vain suuntaa antava ja yksinkertaistettu, kuten tämänkaltaiset mallit aina. Esimerkiksi puhtaasti tutkivaan oppimiseen ja yhteen totuuteen perustuva näyttely ei takaa sitä, että kaikki museokävijät päätyisivät ”tutkimuksissaan” museon tarkoittamaan yhtä totuutta tukevaan tulokseen, varsinkin jos tunnustetaan että kävijät ovat aktiivisia, yksilöllisiä ja kriittisiä tiedon rakentajia. Aivan puhtaasti konstruktivistinen näyttely on myös hyvin idealistinen ja käytännössä mahdoton, sillä näyttelyissä on yleensä esimerkiksi jokin suunnittelijoiden kehittämä, tietyistä näkökulmasta mielekäs etenemisjärjestys. Monet näyttelyt ovatkin käsiteltyjen tieto- ja oppimisteorioiden jonkinlainen yhdistelmä.

Nimenomaan museo-opastusten kasvatuksellisesta roolista ei ole tieteellisissä piireissä keskusteltu ennen konstruktivististen teorioiden nousua. Niiden myötä on kuitenkin koettu että myös opastukset on nähtävä uudessa valossa ja niitä on muutettava tarpeen mukaan; tämä heijastelee sitä että opastukset ovat aiemmin keskittyneet didaktisen ja selittävän opetuksen malliin, jossa on korostettu yhtä näkökulmaa ja oppaan auktoriteetti-asemaa (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2009: 306; myös Hooper-Greenhill 2007: 1). Malmisalo-Lensu & Mäkinen (2009: 306–308) on kuvaillut, millaisia elementtejä opastuksiin on tullut erityisesti parin viime vuosikymmenen aikana ja selvittävät myös itse konstruktivistisia perusideoita mukaillen millaisia opastusten tulisi olla: ”opastus antaa parhaimmillaan aineksia ajattelulle ja on siksi vuorovaikutteinen ja aktiivinen oppimistilanne” (Malmisalo-Lensu & Mäkinen: 306) eli toisin sanoen opastukseen osallistuvilla tulisi olla mahdollisuus keskustella oppaan ja toistensa kanssa, kysellä ja kommentoida ja oppaan tulisi olla tässä suhteessa joustava ja aktivoiva (Kallio et al. 2004: 38). Perinteisten yleisöopastusten lisäksi museoiden ohjelmistoon on tullut draamaopastuksia, kehollisia opastuksia, elämysopastuksia ja toiminnallisia opastuksia, joissa kaikissa korostetaan kokemuksellista ja monipuoliseen tekemiseen perustuvaa oppimista ja annetaan tietopohjan lisäksi enemmän tilaa myös tunteille (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2009: 307).

Kuten museonäyttelyt, samoin opastukset ovat pitkälti riippuvaisia siitä, minkälaisessa historiallisyhteiskunnallisessa kontekstissa niitä järjestetään ja suunnitellaan. Mielenkiintoinen kysymys tässä on myös se, kuinka usein näyttelyitä uudistetaan ja

miten konstruktivistisen idean mukaiset opastukset sopivat kymmeniä vuosia vanhoihin näyttelyihin, tai oikeammin: miten ne suunnitellaan sopimaan niihin (Hooper-Greenhill 1999: 20). Julkisen museoinstituution synty ajoittuu Euroopan kansallisvaltioiden vahvistamisen sekä julkisten koulujen perustamisen aikaan kokoelmien keräämisen ja esittelemisen tarkoitus oli sivistää kansalaisia ja saattaa heidät tietoisiksi maansa historiallisesta suurenmoisuudesta ja nykyisestä mahdista, toisin sanoen rakentaa kansallista identiteettiä (Hein 1998: 3; Fewster 2006:19–20; Kaitavuori 2009: 280); kansallisen tai paikallisen identiteetin rakentaminen on yhä tärkeässä asemassa, mutta sitä on lähdetty rakentamaan useista eri lähtökohdista, ja tärkeäksi teemaksi on noussut myös kansainvälisyys kansallisen rinnalla.

Konstruktivistisiin teorioihin liittyy kuitenkin ajatus oppimisympäristöistä, joka tuo laajemman näkökulman museo-opetukseen kuin pelkkä sivistämistehtävä: ”oppimistavoitetta ei ole asetettu enakkoon museon puolesta vaan museon tarjontaa käytetään erilaisten oppimiskokemusten lähteenä” (Kaitavuori 2009: 281). Huomionarvoista on myös se, että koulujen ja museoiden yhteistyö on ollut vähintään 1800-luvulta lähtien oleellinen tekijä erityisesti museoiden olemassaoloa ajatellen, ja tämä on hyvin mahdollisesti edesauttanut kasvatustieteellisten näkökulmien omaksumisen museo-opetukseen ja -opastuksiin; ne nähdään nykyään entistä tärkeämpänä kouluopetuksen tukena (Kallio et al. 2004: 46).

Museoiden lähtökohtana on ollut siirtää tietoa kansalaisille pitkään didaktisen ja selittävän mallin mukaan ja monissa näyttelyissä tämä pätee yhä (Hooper-Greenhill 1994 & 2007; Kallio et al. 2004; Hein 1998). Samalla kun tutkimuksellinen kiinnostus opetusta ja oppimista kohtaan on lisääntynyt 1900-luvun alusta alkaen ja lisää tietoa esim. ihmisten aivojen kehityksestä on saatu, monet museot ovat kuitenkin lähteneet kehittämään näyttelyitään ja samalla opastuksiaan opetuksellisesti tietoisempaan suuntaan, vähitellen kohti konstruktivistista museota (Hooper-Greenhill 1994 & 2007; Kallio et al. 2004). Tähän kehityksen suuntaan on vaikuttanut kasvatustieteellisten teorioiden lisäksi muut seikat, yhtenä merkittävimmistä yhteiskunnan individualisoituminen; enää kulttuuria ei tuoteta massoille tai yhdelle yleisölle, vaan niitä pyritään tuottamaan useammille yleisöille ja erilaisille ryhmille (Hooper-Greenhill 1994: 67; Kaitavuori 2009: 289).

#### 4. Espoon kaupunginmuseon KAMUn oppaiden haastattelut

Tutkielman empiirinen osio muodostuu kahdesta osasta. Tämän ensimmäisen osion tarkoituksena on selvittää yhden museon, Espoon kaupunginmuseoon kuuluvan KAMU-museon vakituisten oppaiden haastattelujen kautta erityisesti sitä, millaisessa roolissa arkeologia näyttäytyy opetuksellisessa ja opastuksellisessa mielessä museon perusnäyttelyssä, ja onko se mahdollisesti muuttunut niiden vuosien aikana, jolloin kyseiset oppaat ovat olleet KAMUssa töissä. Tämän seikan syvällisemmäksi ymmärtämiseksi on syytä nostaa esiin myös oppaiden koulutuksellisia taustoja sekä heidän käsityksiään oppaan työstä, yleisötyöstä ja arkeologiasta ylipäänsä sekä sen aspekteista museossa.

Espoon kaupunginmuseo on perustettu vuonna 1958 ja se on toiminut kulttuurihistoriallisena museona näihin päiviin (EKM). KAMU on yksi Espoon kaupunginmuseon museoista, joka sijaitsee Tapiolassa Näyttelykeskus WeeGeellä (KAMU). Hedley Swainin (2007: 36–37) arkeologisten museoiden jaottelun mukaan KAMU on paikallismuseo, joka esittelee ja tulkitsee jonkun tietyn alueen esihistoriaa (ja sen jälkeistä historiaa) ainakin perusnäyttelynsä osalta. Tätä käsitystä tukee hyvin KAMU:n oma kuvaus tuoreimmasta, vuonna 2013 avatusta perusnäyttelystään, *Tuhat tarinaa Espoosta*. Se ”kertoo Espoosta viidellä eri aikakaudella, viidessä eri paikassa: kivikauden hylkeenpyytäjistä Bosmalmissa, keskiajan maanviljelijöistä Mankbyssä, herrasväestä ja rahvaasta Albergassa, tehdastyöläisistä Kauklahdessa ja kaupunkielämästä lähiöissä” ja siellä ”museokävijä kulkee näyttelyssä kivikaudelta kartanoiden maailmaan ja varhaisen teollisuuden ja teknisten uutuuksien äärelle” (*Tuhat tarinaa Espoosta - näyttely*). Arkeologian osuus on vahvasti esillä Bosmalm (esihistoria)- ja Mankby (historiallinen aika)-huoneissa.

Oppaiden puheessa nousi voimakkaasti esiin KULPS! eli Espoon kaupungin kulttuuri- ja liikuntapolkuorganisaatio, joten sitäkin on syytä esitellä hieman myös tässä. Sen tarkoituksena on tutustuttaa Espoon peruskoululaiset kaupungin liikunta- ja kulttuurikohteisiin. KULPS! oli tutkimusaineiston keräämisen aikaan vuonna 2014 kehitetty laajentamaan koulujen oppimisympäristöä ja vahvistamaan koulujen vuorovaikutusta muun yhteiskunnan kanssa sekä nostamaan esiin kestävän kehityksen

ajattelua ja toteuttamista (Espoon kaupungin sivut KULPS! -kulttuuri- ja liikuntapolusta). KULPS!:n yhtenä keskeisenä järjestäjänä toimii Espoon kaupunginmuseo (Espoon kaupunginmuseon järjestämät kulttuuripolut koululaisille). KAMU veti vuosina 2014–2015 lähinnä viides- ja kahdeksaluokkalaisille suunnattuja toiminnallisia KULPS! -opastuskierroksia. Viidesluokkalaisille oli tarjolla esihistoriaan keskittyvä ”Arvoituksia aikojen takaa”-opastus sekä ”Kurkista keskiaikaan”-opastus, joista molemmat sijoittuivat KAMUn *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttelyyn (Liite 3). Näin oli ensisijaisesti sen vuoksi, että aikakaudet kuuluivat viidesluokkalaisten opetussuunnitelmaan kouluissa. *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttely on suunniteltu pedagogisessa mielessä pitkälti kouluryhmiä ajatellen ja vuoden 2004 opetussuunnitelmaa silmällä pitäen. Vuonna 2016 voimaan astui uusi opetussuunnitelma, ja tilanteen voidaan näin ollen olettaa muuttuneen siitä kun haastatteluaineisto kerättiin.

#### **4.1 Tutkimusmenetelmän valinta ja tutkimuksen suorittaminen**

Tutkimusmenetelmäni oli puolistrukturoitu haastattelu, jonka kysymykset oli kuitenkin muotoiltu teemoittain. Nämä teemat olivat oppaan taustat, oppaan käsitys museon ja yleisön suhteesta sekä oppaan käsitys arkeologiasta ja sen roolista KAMU:ssa, erityisesti sen *Tuhat tarinaa Espoosta* -perusnäyttelyssä. Rajasin tutkimukseni koskemaan KAMU:n perusnäyttelyä, joka uusittiin kokonaan syksyllä 2013. Rajaus koskee erityisesti näyttelyn Bosmalm- ja Mankby -huoneita, joista edellä mainittu on keskittynyt kivikauteen (esihistoriaan) ja jälkimmäinen keskiaikaan. KAMUn erityisvahvuutena on arkeologia ja siksi se sopii erittäin hyvin pedagogisten painopisteiden ja arkeologian esittämisen tapojen risteyskohtien tarkasteluun. Rajaus vakituisten oppaiden haastatteluun perustuu ensinnäkin heidän pitkään työkokemukseensa kyseisessä museossa. Tiukan aikataulun kannalta käytännöllistä oli se, että heidän kanssaan oli vaivatonta sopia haastatteluajat.

Tein haastattelut maaliskuun 2014 alussa Espoossa, Espoon kaupunginmuseon tiloissa Näyttelykeskus WeeGeellä. Haastattelujen kesto vaihteli noin puolesta tunnista reiluun tuntiin, yhteensä aineistoa kerääntyi noin kolme tuntia. Maaliskuun puoliväliin mennessä olin saanut haastattelut litteroitua, Times New Roman-



fontilla 12 ja rivivälillä 1,5 haastattelujen pituus oli yhteensä 90 sivua. Aineistoa säilytetään Espoon kaupunginmuseon omassa arkistossa. Litteroin tarkasti sanasta sanaan ja analysointia hieman helpottaakseni jaksotin litterointia merkitsemällä myös taukoja puheessa. Muuten analyysi koostuu pääosin aineiston teemoittelusta tutkimuskysymysten kannalta mielekkäällä tavalla. Analyysin alaotsikoiden merkitsemät teemat eivät suoraan seuraa haastattelurungon teemoja, sillä ne eivät tee täyttä oikeutta haasteltavien näkökulmalle ja realisoituneissa haastatteluissa esiin nousseille aiheille. Toisekseen tämän tutkielman puitteissa ei ole mielekästä avata ja analysoida kaikkea, mitä oppaat puhuivat esimerkiksi yleisön ja museon suhteesta.

Haastattelut etenivät suurelta osin vapaamuotoisesti ja oppaat kertoivat mielellään työstään ja käsityksistään laajemminkin. Seurasin haastattelurunkoa melko tarkasti, mutta osa aiheista tuli oppaiden puheessa esiin ennen kuin ehdin niistä kysyä. Annoin oppaille omalta puoleltani paljon tilaa vastata, ja yritin olla ohjaamatta heitä liikaa haastattelurunkokysymyksillä ja tarkentavilla kysymyksillä tai toteamuksilla. Osaan vastauksista saattoi vaikuttaa merkittävästi se, että oppaat tiesivät minun olevan arkeologian opiskelija.

## **4.2 Haastattelut**

### **4.2.1 Haastateltavien taustaa ja näkemyksiä oppaan työstä**

Anonymiteetin vuoksi olen nimennyt oppaat yksinkertaisesti kirjaimin A, B, C ja D. Kaikki neljä opasta ovat KAMU:n vakituisia oppaita, ja he kaikki ovat olleet siellä töissä varsin pitkään; kaksi on aloittanut vuonna 2002 (A ja B), yksi 2006 (C) ja yksi 2007 (D). Kolme heistä on titteliltään museo-lehtoreita, yksi on museo-opas. D:lla oli takanaan vuosien kokemus oppaan työstä ennen kuin tuli KAMUun töihin. Halusin kysymysten avulla selvittää heidän koulutuksellista taustaansa ja kysyä myös suoraan vaikuttaako se heidän mielestään opastuksiin. Samalla esiin nousi muitakin mielenkiintoisia taustoja, kuten kertynyt työkokemus, harrastukset ja muut kiinnostuksen kohteet.

Kaikki oppaat ovat käyneet maisterikoulutuksen, kolme heistä on filosofian maistereita ja yksi on valtiotieteiden maisteri, jolla on takanaan myös kasvatustieteiden opinnot ja historian ja yhteiskuntaopin opettajan pätevyys. Kaikilla on siis vankka humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen koulutus pohja taustallaan. Oppaista D:lla ja A:lla oli kosketusta ja vahvaa kiinnostusta arkeologiaan jo ennen museossa työskentelyä. D oli ollut lukioikäisenä töissä kaivauksilla sekä mukana historianelävöitysyhdistyksessä. A on opiskellut muinaiskädentaitoja ja perehtynyt tällä saralla viikinkiaikaan vahvasti. Molemmat ovat opiskelleet puoliarvosanan verran arkeologiaa yliopistossa. C valmistui yliopistosta pääaineenaan antropologia ja B pääaineenaan Suomen historia, eikä kummallakaan ennen museotyön aloittamista ollut varsinaista kosketusta arkeologiaan.

Kaikki myöntävät, että koulutuksesta saatu yleissivistyspohja ja tiedonhankinnan perusteiden tuntemus ovat tärkeitä työssä. B on huomannut, että kullakin oppaista on oma lähestymistapansa opastuskierroksilla koulutustaustansa perusteella. Oppaista kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että koulutuksellista taustaa enemmän työssä vaikuttaa nimenomaan työkokemus ja työssä oppiminen. Oppaan työ voidaan tässä tapauksessa jakaa löyhästi kahteen ryhmään: muu työ ja opastuksiin liittyvä työ. Opastuksiin liittyvä työ voidaan puolestaan jakaa suunnittelutyöhön ja toteutuviin opastuksiin.

KAMU:ssa vakituiset oppaat ovat osa museon Pedagogista tiimiä, jonka tehtävänä on toimia yleisötyön, asiakaspalvelun ja pedagogisten palvelujen ylläpitäjänä ja kehittäjänä. Tämä tarkoittaa käytännössä avoinnapitoa, monipuolisia viestintä- ja markkinointitehtäviä, seurantatyötä, kesäleirien, museosyntymäpäivien ja työpajojen järjestämistä sekä näyttelyiden suunnittelua. Osa näistä tehtävistä on jakautunut sen mukaan, millainen koulutus oppailla on taustanaan.

Tämän lisäksi vakituisen oppaan tehtäviin kuuluu KAMU:ssa luonnollisesti opastusten suunnittelu ja toteutus. Oppaat toivat selvästi esiin sen, että opastuspalveluja on aloitettu tuotteistamaan eli oppaat suunnittelevat erilaisia palvelupaketteja erilaisille ryhmille sopiviksi. Tärkeää palvelupakettien muodostamisessa on se, että kaikilla oppailla on mahdollisimman yhtenäinen

näkemyksistä, mistä erilaisilla opastuksilla on yleisellä tasolla kyse. Oleellista siis on, että oppaat yhdessä ideoivat näitä palveluja sekä päättävät niistä yhdessä. Sekä näyttelyiden että opastusten suunnittelutyöhön kuuluu tiiviisti erilaisten aineistojen opiskelu, esimerkiksi Bosmalm- ja Mankby-huoneiden kohdalla kaivauskertomusten lukeminen ja niiden informaation soveltaminen opastuksilla.

Toteutuviissa opastuksissa vaikuttavat niin ideaalit kuin realiteetit. Kaikilla oppailla oli vahva näkemys siitä, millainen on ammattimainen opas. Ne heijastelevat niitä ideaaleja, joita on mainittu viimeisen kymmenen vuoden museo-oppimista ja -opetusta koskevassa kirjallisuudessa eli konstruktivismin kontekstissa. Ammattimainen museo-opas tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja osaa ottaa heidän tarpeensa huomioon opastuksella kuin opastuksella (etukäteen tilattu opastus tai yleisöopastus), osaa toimia ryhmänvetäjänä, on sopeutuvainen ja joustava, ja osaa olla aidosti kiinnostunut ja innostunut siitä, mistä kertoo. Toisekseen koulutuksellinen tausta, työssä ja vapaa-ajalla opitut tietosisällöt sekä ymmärrys historiallisesta kontekstista ja historian tutkimuksen metodeista ovat oppaan työtä ajatellen oleellisia, mutta tärkeintä on, että niitä sovelletaan opastettavan ryhmän mukaan. Muuten, kuten D sanoo: ” *se on ihan sama jos laittas sitte CD:n pyörimään, et mihin sä tarviit sit elävää ihmistä enää siin vaiheessa* ” (Haastateltava D). Realiteeteilla taas viitataan sekä oppaan että museokävijän inhimillisyyteen; millaisia ennakkokäsityksiä museokävijällä on museoista ja millaisia ennakkokäsityksiä oppaalla on esim. tietyistä kouluryhmistä? Onko museokävijä väsynyt ja nälkäinen kierroksella? Onko opas väsynyt tai suutuksissa jostain?

#### **4.2.2 Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyn suunnitteluprosessi**

Pelkästään oppaiden taustoja ja työkokemusta analysoimalla voidaan huomata, että nimenomaan opastuksilla on tarkoitus rohkaista tutkivaan ja konstruktiviseen oppimiseen, jonka oleellisena osana on mahdollisuus aktiiviseen ja keskustelemaan vuorovaikutukseen. Tämä muuttaa myös näyttelyssä esitettävän arkeologisen tiedon luonnetta dynaamisemmaksi ja korostaa sen monitulkintaisuutta. Lukuun ottamatta opasta A muut oppaat olivat sitä mieltä, että KAMU:n (ja oppaiden) suhde yleisöön on

viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana muuttunut (B, C) tai edelleen muutoksessa (D). KAMU:ssa on aina ollut vahva pedagoginen ja asiakaslähtöinen suuntaus (A), mutta se on vahvistunut ja vahvistumassa edelleen (B, C, D). ”Suuren yleisön” tilalle on muodostettu yhä yksilöidymmät ja tarkentuvat *yleisöt* ja *kohderyhmät*, jonka tarpeita ja kykyjä pyritään ottamaan näyttelyissä ja erityisesti opastuksilla yhä paremmin huomioon nimenomaan oppaiden saaman palautteen ja opastuskokemusten kautta. Kohderyhmä-ajattelu ei varsinaisesti koske yleisöopastuksia eikä toistaiseksi muinaisjäännösopastuksia, joita KAMU on järjestänyt viime vuosina Mankbyn keskiaikaiselle kylätontille.

Kohderyhmä-lähtöisyyttä on korostettu myös yleisöarkeologian piirissä, ja näin *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttelyn pohjalta lähtevä dynaaminen arkeologinen tieto on lisäksi hyvin monikerroksista (erilaiset oppijat rakentavat erityyppistä tietoa). Kohderyhmä-ajattelu ja konstruktiiivisen oppimisen ideat vaikuttivat vahvasti erityisesti perusnäyttelyn ja niissä järjestettävien opastusten monipolviseen suunnitteluun sekä kehittämiseen ja lopulta osin myös toteutukseen, vaikka realisoituvissa opastuksissa vaikuttavat myös muut tekijät.

*Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttelyn suunnitteluun ja lopulta toteutukseen on vaikuttanut moni asia ja tekijä. Heinin (1998) teorian ja yleisöarkeologian päämääriä tarkastelemalla voidaan tehdä se johtopäätös, että näyttelyiden ja opastusten suunnittelulla on äärimmäisen merkittävä vaikutus siihen, miten ja mitä mm. arkeologista tietoa niillä lopulta tuodaan esiin ja mikä sen tarkoitus oikeastaan on. Oppaiden haastattelujen pohjalta nostan joitakin tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä suunnitteluvaiheessa vaikuttaneita tekijöitä, joiden voidaan olettaa vaikuttaneen (ks. luku 3) myös toteutukseen ja siihen millaista arkeologista tietoa näyttelyssä halutaan tuoda museon puolelta esiin.

Tutkimuksen näkökulmasta merkittävin tekijä on se, että perusnäyttely on suunniteltu ja toteutettu KULPS!:ia varten, mikä tarkoittaa, että opetussuunnitelma on vahvasti vaikuttamassa näyttelyn sisältöön ja teemat on pitkälti muotoiltu sen mukaan. Tämä johtuu EKM:n asemasta nimenomaan kaupunginmuseona, jonka yhtenä perustehtävänä on tukea Espoon seudun peruskoulujen opetusta. Opetussuunnitelmat vaikuttavat myös monissa muissa museoissa, vaikka ne ovatkin perusteeltaan informaaleja

oppimisympäristöjä (Tissari 2008: 88). Tämän vuoksi näyttely on myös suunniteltu opastettavaksi, erityisesti esihistoria- ja keskiaikaosuuksissa. Kaikki oppaat ilmaisivat, ettei KAMU:lla ole omaa opetussuunnitelmaa eikä yleisötyön strategiaa ole toistaiseksi kirjoitettu, joten he joutuvat perusnäyttelytasolla tukeutumaan peruskoulujen opetussuunnitelmaan. Vaikka tiettyihin aikakausiin (esihistoria, keskiaika tai moderni aika) keskittyvät KULPS-opastukset ovat vain yksi opastuspalvelumuoto, niin voidaan silti olettaa, että kaikkiin opastuksiin on perusteiltaan vaikuttamassa opetussuunnitelma. Kuten oppaat itsekin huomioivat, koulussa opiskeltava esihistoria on laajuudeltaan hyvin suppea, usein se vie historian oppikirjasta vain pari ensimmäistä sivua. Monet opettajat luottavat siksi museon ja oppaiden tietotaitoon tässä asiassa, joskus jopa liikaa; oppaiden mukaan opettajat odottavat, että oppaat voisivat kertoa kaiken esihistoriasta tunnin aikana.

Toinen merkittävä vaikutin on se, että kun kyseessä on kulttuurihistoriallinen museo, sen perusnäyttelyn on luonnostaan tarkoitus esitellä Espoon historiaa esihistoriasta nykypäivään. KAMU:n asema kaupunginmuseona ja opetussuunnitelman vahva rooli näyttelysuunnittelussa heijastelevat piirteitä, jotka kuuluvat didaktisen ja selittävän museon kuvaan. Toisaalta näyttelyn arkeologinen aineisto rajautuu alueellisesti, mikä on hyvä piirre ajatellen yleisöarkeologian päämääriä ja kulttuuriperintökasvatukseen voimakkaasti kuuluvaa konstruktivistista opetusta ja oppimista. Paikallisuus ja arkeologisen näyttelyn kohdesidonnaisuus ovat tärkeitä tekijöitä tässä kontekstissa (Swain 2007: 218). Arkeologiaa ja Espoon alueen esihistoriaa ja keskiaikaa representoidaan Bosmalmin kivikautisen asuinpaikan ja Mankbyn keskiaikaisen kylän löytöjen ja rekonstruktioiden (kivikautisen talon pätkä, pienoismalli Mankbystä ja mallinnus keskiaikaisesta puvusta) avulla. Kuten D huomauttaa, paljon kohdetyyppejä rajautuu myös pois, vaikka pronssikautisia rökkiöitä esitelläänkin Bosmalm-huoneessa sijaitsevan kosketusnäytön kautta. Bosmalm ja Mankby ovat laajuudeltaan perusteellisimmin tutkitut arkeologiset kohteet Espoossa, ja siksi arkeologiaa ja arkeologista tietoa halutaan representoida niiden kautta.

Suunnittelutyö oli asiantuntijakentältään hyvin laaja-alainen. Tämä on hedelmällistä jälleen ajatellen yleisöarkeologian päämääriä sekä konstruktivistista oppimisprosessia. Arkeologia-huoneiden osalta oli täysin oleellista ja oppaiden mielestä lähes itsestään selvää, että arkeologit (myös kaksi arkeologi-pedagogia) olivat päättämässä, mitä

aineistoa vitriineihin laitetaan, mikä on periodijaon asema ja representaatioiden tavat. Kuten todettu, oppaat olivat suunnitteluprosessissa myös vahvasti mukana varmistamassa, että näyttelystä tulee opastettava ajatellen monia kohderyhmiä, mutta erityisesti KULPS-ryhmiä kouluyhteistyön merkityksen vuoksi. Myös opettajat olivat tavallaan passiivisesti mukana suunnitteluprosessissa opetussuunnitelman vaikutuksen kautta. Yleisöarkeologian painottama koulu-museo-arkeologit-kolmiyhteys on merkityksellisesti läsnä, vaikka koulut olisi vielä tiiviimmin saatava vuorovaikutuksellisen yhteistyön kehään. Erityisesti arkeologi-koulu-yhteistyötä olisi vahvistettava, mutta tässä tapauksessa se on kuitenkin läsnä Bosmalm- ja Mankby-huoneiden kautta. Päätöksiä tekemässä olleet arkeologit lisäksi käyttivät heille tuttua tukiverkkoa (muuta arkeologeja) apuna, ja näin yhteistyön kenttä laajeni museon ulkopuolelle. Huomattavaa on laajaa asiantuntijakenttää tarkasteltaessa se, miten se heijastuu näyttelyn sekä opastusten toteutukseen ja tavoitteisiin. Näyttelystä ei ole ollut päättämässä yksi auktoriteetti. Se on muodostunut monimutkaisen asiantuntijaverkoston toimesta ja opastuksiin tämä vaikuttaa niin, ettei siellä esitetä vain yhtä näkökulmaa ja totuutta, kuten näyttelyn nimikin jo antaa olettaa. Merkittävää on myös se, että yleisöt ovat osallistuneet näyttelyn suunnitteluun oppaiden kautta. Arkeologinen tieto saa muotonsa tietyn kontekstillisuuden kautta, mutta se ei ainakaan opastuksilla rajaudu siihen, mitä on näkyvillä.

#### **4.2.3 Oppaat ja arkeologia**

Vaikka opastuksia perusnäyttelyä ajatellen on erilaisia kohdeyleisöstä riippuen, on niissä kaikissa jotain yhteistä kun tarkastellaan arkeologiaa ja arkeologista tietoa oppaiden kannalta, sillä oppaat tukeutuvat pitkälti näyttelyelementteihin opastuksillaan (B). Oppaiden käsitykset ja näkemykset arkeologiasta, arkeologisesta aineistosta, tiedosta ja tutkimusprosessista ovat vahvasti sidoksissa oppaiden työkokemukseen aiemmista näyttelyistä, joita he ovat olleet erilaisten opastusten kautta toteuttamassa. Työkokemukseen kuuluu oleellisena osana museokävijöiden antama palaute opastuksista ja näyttelyistä, jonka pohjalta uutta perusnäyttelyä suunniteltiin. Haastatteluhetkellä erityisen vahvana oppaiden mielessä oli perusnäyttelystä nousevat teemat, mutta toki myös muut mielikuvat, joihin on vaikuttanut museouraa edeltävä

aiempi kosketus arkeologiaan. Näiden käsitysten kautta voidaan ainakin osittain tarkastella sitä, mitä Tuhat tarinaa Espoosta -näyttely arkeologiasta kertoo, tai mitä siitä ja sillä haluttaisiin kertoa.

A:n mielikuvat arkeologiasta sitoutuivat vahvasti Mankbyhyn ja Espoon esihistoriaan, joista erityisesti jälkimmäistä on tuotu vahvasti KAMU:ssa esiin viimeisen viidentoista vuoden ajan. B:lla mielikuvat liittyivät kaivauksiin, erityisesti Mankbyn kaivauksiin, joilla haastattelemani oppaat ovat vierailleet, ja joista on tehty myös opetusvideo Mankby-huoneeseen. C:n mielikuvat liittyivät myös kaivauksiin ja arkeologisiin löytöihin ”joita on meillä paljon esillä”, mutta mieleen tuli myös, että arkeologia on uutta tutkimustietoa, joka oppaille konkretisoituu kaivausraportteja lukiessa ja arkeologien kanssa keskustellessa. D:lla tuli paljonkin mielikuvia ja muistoja haastattelutilanteesta mieleen. Ensimmäisenä hän mainitsi Mika Lavennon ja Ari Siiriäisen, mikä kertoo, että mielikuvat linkittyvät siihen aikaan, jolloin D opiskeli sivuaineena arkeologiaa Helsingin yliopistossa eli mielikuvissa korostuu arkeologian tieteellisesti itsenäinen rooli muiden kulttuurintutkimuksen alojen rinnalla sekä arkeologian alan eri pääsuuntaukset ja tutkimusaiheiden monipuolisuus. Lisäksi D:n mielikuvat arkeologiasta kenttätöinä ja kaivauksina kumpuavat omasta kaivauskokemuksesta; lukioikäisenä hän oli itse pari kuukautta kaivauksilla töissä. Kaikilla oppailla mielikuvat liittyvät siis konkreettiseen kosketukseen arkeologiasta, ja työkokemus ja sitä edeltävä mahdollinen kokemus kietoutuvat lähes erottamattomasti toisiinsa.

Oppaiden käsitykset arkeologisesta tiedosta olivat myös varsin yhteneväiset ja ne linkittyvät mielikuviin ja kokemuksiin ja siihen, mitä he ovat opastuksilla siitä tuoneet esiin. A:n mukaan arkeologinen tieto on *”tietoa siitä, millä tavalla ihmiset on eläneet ennen meitä, mikä on mahdollistanut sen että täällä oikeasti voi joku asua (.) ja just tämä, mitä ihmiset aina ihmettelee et minkä ihmeen takia ne tuli tänne. Ymmärrystä ihmisen historiasta ja siitä, että miksi ollaan nyt tässä”* (Haastateltava A). B:n käsityksestä paistaa samankaltainen näkökulma: tieteellisen arkeologian keinoin voidaan tietää joitakin perusasioita ihmisen menneisyydestä. Hän avaa käsitystänsä myös KULPS-opastamiskokemusten kautta: *”ku selittää näit juttuja just niille keille hissa alkaa et sitä voi tutkia monella tavalla”* (Haastateltava B). Hän on taustaltaan historioitsija, joka ei ole opiskellut arkeologiaa, joten ymmärrys arkeologisen tiedon

luonteesta yhtenä merkittävänä näkökulmana historiaan on avautunut hänelle työkokemuksen myötä: *”se on must ihan sillee kiehtovaa vähän niinku outsiderina se että löytyy joku pieni luunmurunen ja sit se kertoo niin paljon”* (Haastateltava B). Hän vielä erikseen toteaa, että nämä ovat niitä asioita, joita he yrittävät avata opastuksilla ja näyttelyssä. C tuo esiin arkeologisen tiedon dynaamisuuden ja muutosalttiuden, jonka hän on oppaan työssä huomannut: *”ja just nää arkeologit sit on välittänyt meille uusia artikkeleja ja näin”* (Haastateltava C). Vaikka perusnäyttely onkin siis pitkään pysyvä näyttely, niin oppaat (ja opastukset) tuovat siihen uusia sävyjä mm. artikkelien lukemisen kautta. D:n käsitykset mukailevat hyvin muiden oppaiden käsityksiä: vaikka arkeologinen tieto on fragmentteihin ja fragmentaariseen aineistoon perustuvaa, se on yksi merkittävä näkökulma menneisyyden ymmärtämiseen.

Halusin myös selvittää, minkälainen on oppaiden näkemys arkeologisesta aineistosta näyttelyssä. Heidän nostamiensa huomioiden kautta pohdin, mitä se aineisto oppaille tarkoittaa heidän työssään ja onko arkeologisissa näyttelyissä muutosten merkkejä sen osalta. Oppaiden käsityksiin arkeologisesta aineistosta näyttelyssä kuuluvat myös rekonstruktiot, mallinnukset ja pienoismallit, sillä he eivät voi olla puhumatta niistä samalla kun kuvailevat aineiston olemusta näyttelyssä.

A nostaa esiin paitsi aineiston Espoo-painotteisuuden myös sen että se on sitoutunut johonkin tiettyyn kohteeseen. Hän kritisoi sellaisia arkeologisia näyttelyitä, jossa aineistoa on vähän kaikkialta ja tällä tavalla se on hajanaisesti ja ei-arkeologeille epäjohdonmukaisesti esitettyä. Aineisto edustaa siis uudessa perusnäyttelyssä tiettyjä ajanjaksoja (esihistoria ja keskiaika) jonkin konkreettisen kohteen (Bosmalm ja Mankby) näkökulmasta. Rautakauden alkupuoli leimautuu *”näiden Mäkkylän kätkölöytöjen sun muitten kautta”* (Haastateltava A) sekä Däivitsin kaularenkaiden kautta ja tuhatluvun vaihde *”uusien piipparilöytöjen”* (Haastateltava A) kautta. Hyppäystä esihistoriasta keskiajan aineistoon ja ruotsinkielisiin uudisasukkaisiin A kuvailee yhtäkkiseksi, joka kuvastaa varsin perinteistä esitystapaa kronologian suhteen. Useaan otteeseen A korostaa, että aineisto on tarkoitettu kertomaan espoolaista tarinaa. Opastuksilla A lähtee jokaiselle ihmiselle tuttujen teemojen, eli ruuan ja asumisen, ympäriltä liikkeelle Bosmalm-huoneessa: tarinaa kehystävät hylje vitriinissä, nuolenkärjet, saviruukut, joista on löydetty jälkiä bentsoehaposta, sekä nuotiopaikka, *”et pystyy vetämään sellasen tietynlaisen ketjun et luuaineistosta metsästysvälineisiin, kalastusvälineisiin, eläimiin”*



(Haastateltava A). Mankby-huoneesta ja siellä olevasta aineistosta A nostaa esiin arkeologisille näyttelyille perinteisen sanoman: *”mulla tuppaa nyt nousemaan se että ei nää nyt sellasia toivottomia böndejä olleet että ikään kun sellast tietynlaist suomalaisen itsetunnon nostatusta (---) et kuulkaa et tästä mentiin Tallinnaan ja täs on nää saksalaiset savipikarin kappaleet ja kangaspakkojen kappaleet ja kaikki mahdolline et tääl on vaik mitä hienoa”* (Haastateltava A). Samalla A kuitenkin haluaa opastuksillaan korostaa, miten arkeologinen tutkimus on muuttanut painopistettään ”kansallistunteen” suhteen ja miten se muuttaa näkemyksiä edelleen, eli korostetaan muutosta pysyvyyden sijaan: fokus on pikkuhiljaa vaihtunut tai ainakin laajentunut monumentaalisten kohteiden ääreltä mikrohistorian (esim. kylien historian ja ns. tavallisen kansan menneisyyden) tarkasteluun.

B tuo aineistosta paljon samoja puolia esiin kuin A. Bosmalm-huoneen osalta hän tuo ruokateeman lisäksi vielä selkeämmin esiin asumisteeman: näyttelyssä on rekonstruktio kivikauden talosta, jonka kohdalla oleellinen kysymys on, miten sellainen on rakennettu eli miten puuta työstettiin. Talorekonstruktiolle on olemassa ainakin kaksi perustetta, jotka tulivat esiin myös muiden oppaiden puheessa: asumisteeman vahva tukeminen sekä yhteen aikakauteen keskittyvät KULPS-kierrokset. KULPS-kierroksia järjestetään kaikille, mutta erityisesti koululaisryhmille oli saatava jokin tila, jossa voidaan istua, kuunnella opasta ja keskustella ryhmässä ilman, että lapset kiinnittäisivät liikaa huomiota muihin ärsykkeisiin. B korostaa myös muutosta ja parannusta aiempaan perusnäyttelyyn nähden: Mäkkylän ja Däbitsin löydöt ovat nyt esillä konkreettisina esineinä kun edellisessä näyttelyssä ne esitettiin vain kuvien kautta. Oppaat kuulevat toistensa opastuksia etenkin Bosmalm-huoneen osalta, kun istuvat tiskillä (B ja D) ja B on huomionut, että usein oppaat lähtevät liikkeelle samoista konkreettisista elementeistä ja etenevät niiden kautta laajempiin teemoihin: talo (asuminen), tuli (ruoka), turkikset (eläimet ja ruoka). Aiheet ovat kaikilla kierroksilla samoja, mutta se, miten ja mitä niistä kerrotaan, riippuu kohdeyleisöstä ja tietenkin oppaasta itsestään. Mankbyn aineiston osalta B korostaa opastuksillaan samoja asioita kuin A, eli aineiston yllättävyyttä sekä vaihtelevuutta ja sitä kuinka käsitys maaseudun elämästä on muuttunut sen mukaan. B:n mukaan esineitä on paljon ja valinnanvaraa opastuksilla riittää, mutta haastattelutilanteessa tekstiiliteema nousee pintaan (kangaspakan sinetit ja pukumallinnus).

C:n käsitykset aineistosta mukailevat muiden oppaiden näkemyksiä, vaikka hän ei kuvailekaan niitä kovin laajasti. Hän tuo esiin kuitenkin lisäksi näyttelytekstien roolin opastuksilla: niissä mainitut asiat tulee käydä läpi ja laajentaa näyttelytekstien sanomaa muiden elementtien avulla. Herääkin kysymys ovatko näyttelytekstit ensisijaisesti oppaiden tueksi kuin museokävijöiden luettaviksi tarkoitettu.

D lähti kuvailemaan käsitystään aineistosta kriittisemmästä näkökulmasta kuin muut nimittäin suunnitteluvaiheen näkökulmasta ja siitä, miten aineisto ja muut elementit lopulta ”muotoutuivat” sellaiseksi kuin ne näyttelyssä ovat, ja mitä näyttelystä puuttuu. D:n mukaan aineisto on pieni ja fragmentaarinen, ja sitä saisi olla enemmän, ja museokävijöitä hieman harhautetaan sillä löytömäärällä, mikä näyttelyssä on esillä. Hän nostaa tilankäytön ongelman esiin: *”koska se on kakssataa ja puol neliötä ja kymmenentuhatta vuotta nii oikeesti lopussa mitattiin senttimetrei et mitä vitriineihin laitetaan”* (Haastateltava D).

Lisäksi D tuo esiin kaupunginmuseon tietyssä mielessä harmillisen aseman aineiston kannalta, sillä Espooseen liittyvät kokoelmat ovat pääosin Museovirastolla. Museovirastolle täytyy tehdä lainapyyntö aineiston näyttelyyn saamista varten ja niitä kun ei aina hyväksytä, niin täytyy turvautua replikoihin. Tässä kohtaa D nostaa arkeologisen tiedon esittämistä niin syvästi koskettavan autenttisuuden kysymyksen keskiöön. Aiemmista näyttelyistä saadun kokemuksen mukaan oppaat olivat tulleet uuden perusnäyttelyn suunnitteluvaiheessa siihen tulokseen, ettei vitriiniin voi laittaa kaivauslöytöä ja sen perusteella tehtyä esinereplikaa vierekkäin, sillä museokävijät olivat automaattisesti olettaneet esinereplikoiden olevan myös aitoja kaivauslöytöjä. Uuden perusnäyttelyn kohdalla päädyttiin siihen, että kaivauslöydöt (joista metalliset konservoitu) tai niistä tehdyt mahdollisimman tarkat kopiot sijoitetaan vitriineihin ja esinereplikat ovat ainakin opastuskierroksilla kosketeltavissa. D:n mukaan kiinteät muinaisjäännökset ja arkeologisen tiedon muodostuminen ovat läsnä näyttelyssä vain videoilla ja kosketusnäyttömultimediassa, joita kaikki eivät katso. Oppaiden joskus vaikeanakin tehtävänä on siis rakentaa linkkejä näyttelyn elementeistä ilmiöihin, joita ei näyttelystä ole suoraan ymmärrettävissä ilman taustakokemusta ja -tietoa (esim. miten talorekonstruktiosta päästään asumuspainanteeseen).

B:n tavoin D vertaa nykyistä näyttelyä aiempaan näyttelyyn ja korostaa muiden tavoin tätä kautta sitä, miten nopeasti arkeologinen tieto muuttuu, ja kuinka tämä prosessi on isossa roolissa niin näyttelyssä kuin opastuksilla. Esimerkiksi rautakausi oli Espoon osalta vanhassa näyttelyssä vielä yhtä kuin asutus- ja löytötyhjiö, mutta viimeaikaisten metallinilmaisintojen myötä sille on tehty pieni vitriini Bosmalm-huoneeseen.

Oppimista tukevat elementit ovat vahvasti sidoksissa aineistoon ja ne tukevat toisiaan. Keskiössä on *moniaistillisuus*, joka on ensiarvoista muistamisen ja konstruktivisen oppimisprosessin kannalta. Tutkimusten mukaan ihminen muistaa kokemuksesta (esim. museovierailusta) merkittävästi enemmän asioita jos siihen kuuluu näkeminen, kuuleminen, puhuminen ja tekeminen (Swain 2007: 273). Yhä useammissa arkeologisissa museoissa on mahdollisuus koskea ja tutkia esineitä, ja esim. KAMU:ssa on käsittelykokoelmia, joita lainataan etenkin kouluille. Usein esineiden perusteellisempi, tutkivaan ja konstruktiviseen oppimiseen tähtäävä, käsittely ja tutkiminen (johon kuuluu usein keskustelu muiden kanssa) kuuluu vain koululaisille ja ylipäänsä lapsille tarkoitettuihin ohjelmiin ja museokierroksiin (Swain 2007:275). Elinikäisen oppimisen ajatuksen myötä kysymys kuuluukin, miksei samankaltaisia mahdollisuuksia järjestetä myös aikuisille (myös A). Joskus arkeologisissa näyttelyissä pääsee kokeilemaan myös esimerkiksi arkeologisia metodeja (mitä kaivauksilla tehdään) ja esim. muinaiskädentaitoja. Näillä tavoin ymmärrys arkeologiasta ja arkeologisesta tiedosta sekä sen muodostumisesta kasvaa ja syvenee.

*Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttelyssä on kaikille aisteille (paitsi maku) ärsykeitä ja ne ovat kaikkien ulottuvilla. C mainitsi tuliporat, joilla saa kokeilla, miten tulta tehdään. Lisäksi hän mainitsi kosketusnäyttömultimediat ja tuoksupussit. Hänen mielestään voisi olla enemmänkin kosketeltavia asioita. B lähti kertomaan moniaistillisista elementeistä koulunäkökulman kautta. Aistien avulla oppimista kouluissa on vähän saatavilla, tai sitä on hyödynnetty niissä yksipuolisesti didaktista ja selittävää näkökulmaa ja opetustapaa painottaen. Perusnäyttelyn on tuettava kouluopetusta, joten siinä täytyy olla jotakin enemmän ja jotakin erilaista, ei pelkkää katselemista ja kuuntelemista. Erityisesti tekemällä oppimista ja kokemista B korostaa: ”*jotenkin haluttu panostaa että lähtis täältä sillee et on käsissä jotain*” (Haastateltava B).

Vaikka KAMU:lla ei olekaan kirjoitettuna yleisötyön strategiaa, niin voidaan silti sanoa, että sillä on ”paikan henki” ja piilo-opetussuunnitelma (D), jolla tarkoitetaan siis sellaisia käytäntöjä, lähtökohtia ja päämääriä, jotka muodostuvat hiljalleen museon historian ja siihen vaikuttavien ja sitä muokkaavien ihmisten mukaan, ja jonka kaikkia piirteitä on vaikea selittää. Kuitenkin koulujen opetussuunnitelman lisäksi piilo-opetussuunnitelman piirrettä selittää termi ’hiplattava historia’, jonka oppaat olivat itse keksineet, ja jota siis A ja D käyttivät ja selittivät haastatteluissa. Sen punainen lanka on siinä, mistä myös B ja C puhuivat. A avasi termiä näin: *”että pyritään saamaan muutakin kun sen oppaan puheen tai seinätekstin tai esineen johon ei voi koskea, voima käyttöön (---) että jollakin tavalla pääsee koskemaan ja jotakin pääsee miettimään ja tekemään ja vähän ikään kun aivonystyröitä käyttämään”* (Haastateltava A).

Näyttelyn arkeologiaan liittyvät elementit siis pyrkivät kaikille ihmisille tutuilla aihepiireillä rakentamaan linkkiä menneisyyden ja nykyisyyden välille. Tämä on todettu tärkeäksi tekijäksi tutkivan ja konstruktivisen oppimisen näkökulmasta. Opas voidaan nähdä tässä tärkeänä välittäjän ja asiantuntijan roolissa, mutta ei perinteisellä didaktisella ja selittävällä tavalla, vaan nimenomaan tarkoituksellisesti rakentavalla ja keskustelevalle tavalla. Opas ikään kuin auttaa yleisöjä näkemään linkkejä tuttujen teemojen pohjalta ehkä vieraalta tuntuva menneisyys kohti. Voidaan kuitenkin KULPS!-taustaa vasten pohtia, perustuvatko opastukset vielä osin didaktiseen ja selittävään opetus-malliin, jossa arkeologinen tietokin on staattista ja aina samalla tavoin esitettyä, ja jossa aistiärsykkeiden ja tutkivan oppimisen on tarkoitus tukea tätä pysyvyyttä. Oppaiden näkemysten mukaan näin ei ole, vaan erityisesti juuri opastuksilla halutaan korostaa arkeologian alan, metodien ja siten myös tulosten monimuotoisuutta, ja sitä, miten niistä voidaan tehdä erilaisia tulkintoja ihmisten menneisyydestä. Näitä metodeja käytetään opastuksilla esim. replikoita tutkimalla ja niiden piirteitä ja funktioita yhteisesti pohtimalla.

#### **4.2.4 Muinaisjäännösopastusten asema KAMU:ssa**

KAMU on järjestänyt viime vuosina 2-3 kertaa kesässä yleisöopastuksia Mankbyn keskiaikaiselle kylätontille, jota kaivettiin esiin vuosina 2007–2013. Kaikkien oppaiden mielestä olisi hienoa järjestää opastuksia myös muille Espoon muinaisjäännöskohteille,

mutta resurssit eivät toistaiseksi riitä siihen. Haastattelemani vakituiset oppaat eivät itse ole opastaneet Mankbyn kaivauksilla, vaan he ovat olleet ”osa yleisöä” ja he katsovat siellä tapahtuvien opastusten arkeologeille kuuluviksi. Tätähän myös yleisöarkeologia ajaa takaa: että arkeologit itse harjoittaisivat kulttuuriympäristökasvatusta mitä tulee arkeologisiin kohteisiin.

Kuten todettu, Mankbyhyn on tähän mennessä järjestetty lähinnä yleisöopastuksia, eivätkä opastavat arkeologit usein tiedä ainakaan etukäteen, keitä ja minkälaisia opastettavat ovat. Opastuksia järjestettiin yleensä kaivausten yhteydessä ja kaivausprojektien täysin loputtua syksyllä 2014 opastuksia on pidetty KAMU:n museolehtorin J. Siltainsuun mukaan vain pyynnöstä (henkilökohtainen tiedonanto 17.8.2017). Oppaat kertoivat, että joillekin kierroksille on osallistunut satakin ihmistä. Sellaisilla opastuksilla ei jää paljoakaan tilaa eikä aikaa konstruktiviseen kanssakäymiseen asiantuntijan ja yleisön välillä, eli didaktinen ja selittävä opetus saattaa korostua. Toisaalta yleisöarkeologian alan tutkimusten pohjalta nähdään paljon hyvää jo siinä, että yleisöjä viedään kohteille ja kaivauksille edes näkemään ”autenttisia” kohteita ja kuulemaan niistä jotain paikan päällä. Kohteiden ja etenkin kaivausten kehittäminen varsinaisiksi oppimisympäristöiksi on kuitenkin suuren työn takana, ja siihen liittyy paljon haasteita ja niiden kehittämiseen tarvitaan asenteenmuutoskampanjoita (Sliden 2008; Siltainsuu 2012).

## 5. KULPS -opastuskierrokset: kysely viidesluokkalaisille

Seuraavissa luvussa käyn lyhyesti läpi kyselytutkimuksen vaiheet, jotka ovat kaikissa vastaavissa tutkimuksissa *pääpiirteittäin* samat. Samalla käsittelen tutkimuskirjallisuudessa mainitut kyselytutkimuksen vahvuudet, haasteet ja heikkoudet. Luvussa 5.2 taas käyn nämä samat aiheet läpi tarkemmin ja mielekkäämmin nimenomaan tämän tutkimuksen näkökulmasta.

### 5.1 Kyselytutkimus metodina

Kyselytutkimus on sopiva metodi silloin, kun halutaan tietää jonkin määritellyn ihmisryhmän mielipiteitä, tietoja, tunteita ja kokemuksia jostakin ilmiöstä (Fowler 2002: 1, Babbie 2004: 243). Kyselytutkimus on oikeammin joukko erilaisia metodeja (Fowler 2002: 1), jota on hyvä käyttää erityisesti silloin, kun tutkittava väestö, väestönosa tai ryhmä on yksilömäärältään liian suuri tarkasteltavaksi ja tutkittavaksi kokonaisuudessaan. Tarkoituksena onkin yleensä saada kattava ja perusteltu otanta kiinnostuksen kohteena olevasta väestöryhmästä, jotta sitten voidaan tehdä perusteltuja yleistyksiä koko ryhmästä. Kuten todettu, kyselytutkimus koostuu useammasta metodista ja vaiheesta, joista jokaiseen tulee kiinnittää huomiota tutkimusta suunnitellessa. Otannan, kysymysten ja tiedon keräämisen tapojen suunnittelu omien tutkimuskysymysten kannalta mielekkäällä tavalla ovat kyselytutkimuksen tärkeitä vaihteita (Fowler 2002: 1).

Tavat ja periaatteet, joilla kyselytutkimuksia tehdään ja arvioidaan, ovat osittain pysyneet samoina ja osittain muuttuneet, riippuen paljon tutkimuksesta, johon kyselytutkimusta sovelletaan. Floyd J. Fowlerin metodologiateos *Survey Research Methods* (2002) seuraa ns. perinteisen kyselytutkimuksen kaavaa, jonka lähtökohtana on saada hyvä otanta hyvin laajasta väestönosasta. Yleensä tässä tapauksessa myös tiedetään, kuinka monen ihmisen joukosta yhteensä otanta tullaan muodostamaan. Toiseksi kvantitatiivinen, tilastotieteellinen analyysi on merkittävässä osassa perinteisessä kyselytutkimuksessa. Kyselytutkimusta on ollut kuitenkin jo pitkään tavallista käyttää osana jotain muuta, laajempaa ja monimetodista tutkimusta,

esimerkiksi tapaustutkimusta (Yin 2003: 91). Tällaisessa tapauksessa kyselytutkimuksen kvantitatiivisen analyysin rinnalle yhtä tärkeäksi nousevat aineiston deskriptiivinen sekä kvalitatiivinen analyysi. Kyselytutkimuksen osiot ja vaiheet ovat kuitenkin tietyssä määrin vakiintuneet ja pääpiirteissään samat, oli tutkimuksen (siis esim. tapaustutkimuksen) tavoite millainen tahansa.

Ensimmäiseksi täytyy pohtia tarkasti sitä, mitä tutkimuksella halutaan saavuttaa ja miten sitä olisi mielekästä lähteä toteuttamaan tutkimusongelmiin nähden (Fowler 2002: 105). Mikä on kohderyhmä? Mikä olisi sopiva otanta tai näyte? Millaisia kysymyksiä haluan kysyä? Miten saan mahdollisimman monen vastaamaan kyselyyn? Millä tavalla lähestyn tutkittavia? Millä tavalla kerään tarvittavan aineiston: haastatteluilla vai lomakkeilla? Nämä kaikki ovat kysymyksiä, joihin täytyy miettiä vastauksia ja valintoja. Valinnat täytyy ottaa huomioon kyselytutkimuksen viimeisessä vaiheessa eli analyysissä, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä ja luotettava.

Kyselytutkimusten piirissä on olemassa erilaisia otantamenetelmiä, joita sovelletaan aina kullekin tutkimukselle toivottavasti sopivalla tavalla. Kaikki lähtee liikkeelle havaintoyksiköstä (*unit of observation*), joka usein koostuu yhteiskunnallisessa tutkimuksessa esim. jonkin väestönosan henkilöistä. Havaintoyksiköistä muodostuu perusjoukko (*population*), josta sitten satunnaisesti valitaan otos (*sample*). Joskus voi olla kuitenkin sellainen tilanne, ettei tietoa kaikista havaintoyksiköistä ole eikä perusjoukkoa siis tiedetä, jolloin niistä saadaan näyte (*non-probability sample*), joka ei ole satunnaisesti valikoitunut. Näytettä ei useinkaan voida sanoa edustavaksi, otosta sen sijaan voidaan ja otoksesta voidaan siten tehdä luotettavampia yleistyksiä kuin näytteestä. Näyte on kuitenkin luotettava suhteessa niihin ihmisiin, jotka siihen on valittu. Yleisimpiä otantamenetelmiä ovat yksinkertainen satunnaisotanta, systemaattinen satunnaisotanta, ositettu otanta ja ryväotanta. (Fowler 2002: 10–33, Babbie 2004: 182–215, Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.)

Kyselytutkimukseen liittyvässä metodikirjallisuudessa kiinnitetään erityinen huomio kysymysten ja kyselylomakkeiden muotoiluun ja niiden huolellisen suunnittelun tärkeyteen (Foddy 1993, Fowler 2002: 76–103, Yin 2003: 90, Babbie 2004: 244–262, Blasius & Thiessen 2012: 26–32). Ennen kysymysten kirjoittamista tutkijalla on kuitenkin oltava selvillä teemat ja muuttujat joiden kautta hän lähtee muotoilemaan

kysymyksiä (Fowler 2002: 105–106) Kysymysten tulisi olla selkeitä, lyhyitä ja ytimekkäitä ja relevantteja. Tutkimuskirjallisuudessa esitellään myös paljon esimerkkejä siitä, millaisia kysymysten tai väittämien *ei* tulisi olla (Fowler 2002: 78–84, Babbie 2004: 246, 249), joita ei tässä yhteydessä voi käydä tarkemmin läpi. Ennen kaikkea kysymysten kuuluisi olla hyviä mittareita sitä ilmiötä tms. varten, jota ne on suunniteltu mittamaan (Fowler 2002: 76). Väliä on myös sillä, ovatko kysymykset avoimia vai suljettuja eli esimerkiksi monivalintoja ja asteikollisia (vaihtoehtoja on annettu tietty rajallinen määrä). Usein haastattelut koostuvat suurimmilta osin avoimista kysymyksistä ja lomakkeet suljetuista kysymyksistä, kuten on käytännön syistä suositeltua (Fowler 2002, Babbie 2004).

Kyselylomakkeen testaus on tärkeää, jotta voidaan huomata esimerkiksi mahdolliset epäselvät kysymyksenasettelut ja väärinymmärrykset (Fowler 2002: 112, 114) ja siltä pohjalta muokata kysymyksiä lisää. Haastattelutilanteissa kysymyksiä voi muokata vaikka heti ja esittää haastateltavalle tarkentavia kysymyksiä. Lomaketyyppisessä kyselyssä tämä ei yleensä ole mahdollista, joten siinä testauksen tärkeys korostuu. Siksi myös tiedon keräämisen tapoja on syytä punnita, ennen kuin lähtee toteuttamaan tutkimusta käytännössä.

Edellä on käynyt ilmi samalla joitakin kyselytutkimuksen vaiheiden huonoja ja hyviä puolia. Keskityn nyt tarkemmin punnitsemaan paitsi yleisesti kyselytutkimuksen ja erityisemmin lomakekyselyn heikkouksia ja vahvuuksia, jotka ovat oleellisia tätä tutkimusta ajatellen. Vahvuuksia ovat laajan aineiston kerääminen ilman sen suurempaa työtä (toisin kuin haastatteluissa) (Babbie 2004: 274). Nykyään erityisesti nettilomakkeet ovat erityisen käteviä tähän. Respondentin tai informantin on helppo nähdä mihin hän vastaa ja hän voi lukea kysymyksen monta kertaa uudelleen. Respondentin ei tarvitse jakaa vastaustaan ainakaan vastaustilanteessa kenenkään kanssa ja saattaa vastata rehellisemmin ja avoimemmin kuin haastattelutilanteessa. Lomaketyyppisen tutkimuksen luotettavuutta lisää ennen kaikkea se, että kysymykset ovat kaikille samat (*standardized questionnaire*) ja voi kysyä monta samantyyppistä kysymystä samassa yhteydessä (kysymyssarjat). Monikategorisia kysymyksiä voi esittää paljonkin (Fowler 2002:72–73, Babbie 2004: 274–275, Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.)



Lomakekyselyn heikkouksia on vähintään yhtä paljon kuin vahvuuksia. Foddy (1993: 3–4, myös Babbie 2004: 275) toteaa, että useat tutkimukset ovat osoittaneet respondenttien vastaavan siten, miten he olettavat, että heidän toivotaan vastaavan eivätkä vastaukset korreloi välttämättä mitenkään oikean tekemisen tai mielipiteen kanssa. Toiseksi respondentit eivät välttämättä ymmärrä kysymyksiä tai tulkitsevat ne väärin, mutta vastaavat niihin silti. Tämä on kuitenkin usein korjattavissa sillä, että kysymykset muotoillaan alusta lähtien selkeiksi ja ytimekkäiksi, ja myös esitysjärjestystä mietitään kohderyhmän mukaisesti. Mahdollisesti vaikeita käsitteitä kannattaa myös avata tarvittaessa. (Foddy 1993: 5-9.)

Fowler (2002: 72–73) luettelee lomakekyselyn haasteita, joista osaa on sivuttukin jo yllä: lomakkeen ja kysymysten suunnittelu vaatii aikaa ja huolellisuutta, avoimet kysymykset eivät ole niin luotettavia ja ovat (kvantitatiivisessa) analyysivaiheessa vain tiellä, tutkija ei voi tietää kuka kysymyksiin oikeastaan vastaa eikä voi valvoa vastausten laatua. Kyselytutkimuksen yksi suuri puute on se, ettei se voi mitata varsinaista toimintaa; se voi mitata vain ihmisten mielipiteitä tai kokemuksia omasta tai muiden menneestä tai tulevasta toiminnasta (Babbie 2004: 275). Toisaalta jos kyselytutkimuksen tarkoitus on nimenomaan saada selville ihmisten subjektiivisia näkemyksiä ilmiöihin, niin sitten ollaan oikeilla jäljillä menetelmän valinnan suhteen. Kyselytutkimus on validiteetiltaan luonnostaan heikko, mutta reliabiliteetiltaan vahva (Babbie 2004: 275).

## **5.2 Kysely viidesluokkalaisille**

### **5.2.1 Kyselylomake ja vastaajat**

Tutkiakseni nimenomaan KULPS!-opastuksille osallistuneiden viidesluokkalaisten käsityksiä ja mielipiteitä opastuksesta, näyttelystä ja näiden sisällöstä, kyselyaineiston kerääminen lomakekyselyllä oli tutkimuksen luonteeseen nähden hyvä keino saada mahdollisimman kattava ja laaja aineisto käyttöön. Päämääränä oli siis selvittää, millaisina espoolaisten peruskoulujen viidesluokkalaiset kokevat nämä KULPS!-opastukset ja mitä arkeologiseen tietoon ja esihistoriaan liittyviä mielipiteitä ja käsityksiä oppilaiden vastauksista nousee tutkimushistoriallisten ja teoreettisten

taustojen kautta analysoituna esiin. Aineiston keräsin paperisilla lomakkeilla vuonna 2015 ja siihen osallistuivat kaikki luokat tai ryhmät, jotka siihen halusivat ja pystyivät osallistumaan ja jotka loppukevään 2015 ja syksyn 2015 aikana osallistuivat KULPS!-opastukselle.

Kyselytutkimuksen havaintoyksiköt eli Espoon kaupungin peruskoulujen viidesluokkalaiset rajautui ikään kuin luonnostaan oppaille tehtyjen haastattelujen kautta. Haastatteluiden kautta ilmeni, että *Tuhat tarinaa Espoosta* -perusnäyttely on suunniteltu ennen muuta KULPS!-opastuksia ajatellen. Historian opiskelu alkoi ennen opetussuunnitelman vuonna 2016 voimaan astunutta uudistusta kouluissa viidennellä luokalla (ks. luku 2.2.2) ja se aloitettiin yleensä Suomen esihistorialla, johon arkeologia vahvasti linkittyy. KULPS!-opastukset *Arvoituksia aikojen takaa*, *Kivikauden talossa* (Bosmalm-huone) sekä *Kurkista keskiaikaan* ja *Keskiajan kyläelämää* (Mankby-huone), oli osoitettu 4.-6.-luokkalaisille espoolaisille (Liitteet 3 ja 4), mutta niitä suositeltiin museon puolelta erityisesti viidesluokkalaisille vielä ennen opintosuunnitelman uudistusta (Espoon kaupunginmuseon toiminnalliset KULPS!-opastuskierrokset 4.-6. luokille), ja viidesluokkalaiset olivat tuolloin myös koululaiskävijöistä suurin kävijäryhmä (J. Siltainsuu, henkilökohtainen tiedonanto 17.8.2017). Tämän vuoksi tutkimuksen luontevaksi kohderyhmäksi valikoitui espoolaisten peruskoulujen viidesluokkalaiset.

Koska vastaavaa tutkimusta ei ole tehty aiemmin, tutkimusprosessiin kuului myös kyselylomakkeen suunnittelu ja pitkäjänteinen aineiston keruu. Espoon kaupungilla on ehtoja koskien alaikäisten osalta tehtävää tutkimusta (Espoon kaupunki, tutkimusluvut: sivistystoimen tutkimuslupalomake). Oleellisin ehto on, että paitsi kaupungilta, myös alaikäisten vanhemmilta tai huoltajilta täytyy saada luvat, jotta lapset voisivat vastata kyselylomakkeen kysymyksiin, vaikka se tapahtuukin anonymisti. Anonymiteetti antaa lisää varmuutta siihen, että vastaajat vastaavat kyselyn kysymyksiin melko rehellisesti. Tutkimuksessa on monta osapuolta (museo, opettajat, oppilaat ja heidän huoltajansa sekä tutkija), ja kaikkien kannalta oli mietittävä kätevin tapa kerätä aineisto. Ennen testikierrosta oli päädytty seuraavaan ratkaisuun: KAMU:sta lähetettiin tutkijalle mahdollisimman ajoissa niiden opettajien yhteystiedot, joiden tiedettiin olevan tuomassa luokkaansa KULPS-kierrokselle. Tutkija otti yhteyttä opettajaan ja lähetti samassa yhteydessä opettajan kautta saatesanat oppilaiden huoltajille. Opettaja keräsi

konkreettiset luvat huoltajilta ja toi ne kierroksen yhteydessä museolle. Oppilaat täyttivät lomakkeet kierroksen lopuksi käsin, museon henkilökunta keräsi ne, ja tutkija kävi lopuksi hakemassa täytetyt lomakkeet museolta. Testikierroksen (A-ryhmä) jälkeen kuitenkin päätettiin, että oppilaat täyttävät lomakkeen vasta koulussa, jossa lomakkeen täyttämiseen oli enemmän aikaa kuin museolla. Näin oppilaille jäi myös enemmän aikaa pohtia niin tietoisesti kuin alitajuisestikin kokemaansa.

Vastauksia kerääntyi viidesluokkalaisilta loppukevään ja syksyn 2015 aikana yhteensä 104. Vastaajat olivat hyvin aktiivisia ja muutamaa harvinaista poikkeusta lukuun ottamatta lähes kaikki vastasivat kaikkiin kysymyksiin jotakin. Kyselyyn vastasi 50 poikaa, 42 tyttöä ja 12 muuta (olivat jättäneet vastaamatta sukupuoli-kysymykseen) oppilasta. Sukupuolitietoa käytän analyysissä lähinnä taustatietona ja koodausapuna, eikä tyttöjen ja poikien vastausten erottelu ja vertailu ole tämän tutkimuksen varsinainen päämäärä. Ryhmiä oli yhteensä seitsemän, ja tähän lasketaan myös pienet ja puolikkaat luokat. Olen nimennyt ryhmät kirjaimin A, B, C, D, E, F ja G. Näiden kirjaimien sekä vastaajan sukupuolen ja historiakiinnostuksen avulla olen myös koodannut vastaajia, joihin seuraavan alaluvun analyysissä tulen viittaamaan (Lähteet). Ryhmäjako oli tutkimuksen kannalta joidenkin kysymysten kohdalla mielekästä, sillä ryhmiä vertailtaessa niistä paljastui eroja ja toisaalta yhtäläisyyksiä, joita voidaan myös käyttää hyväksi kun verrataan kyselyn tuloksia oppaiden haastattelujen tuloksiin. Ryhmien eri kokojen vuoksi ne eivät kuitenkaan ole aivan suoraan vertailtavissa, vaan vertailu tapahtuu suhteellisella tasolla. Ryhmään A kuuluu kuusi (6) vastaajaa, ryhmään B kahdeksantoista (18), ryhmään C kaksikymmentäyksi (21), ryhmiin D, E ja F kuhunkin kaksitoista (12) ja ryhmään G kaksikymmentäyksi (21) vastaajaa.

Kaikki tutkimukseen pyydettyjen luokkien opettajat eivät vastanneet viesteihin tai eivät syystä tai toisesta saaneet viestejäni. Tietokatkokset ovat yleinen ongelma kun prosessissa on monta tekijää (tutkija, museo, opettajat, oppilaat ja heidän huoltajansa). Joskus opettajat eivät vastanneet minulle, mutta heidän luokkansa osallistui silti tutkimukseen. Melko kattava aineisto saatiin silti kerättyä järjestelmällisesti, kun museolla lomakkeita vastaanottanut henkilö laittoi kunkin luokan vastaukset aina omaan kuoreensa eivätkä lomakkeet menneet tällä menettelyllä sekaisin. Lomakkeen ja niissä olevien kysymysten muotoilu osoittautui paitsi vastausmäärien perusteella myös vastausten sisältöjä tarkasteltaessa varsin onnistuneeksi tutkimuskysymysten

vastaamisen näkökulmasta. Analyysiosiossa (ks. luku 5.2.2) käsitellään joidenkin kysymysten (tai kysymysten muotoilujen) ongelmallisuutta tai onnistumista syvemmin.

Kyselylomakkeen (Liite 2) kysymykset on pyritty muotoilemaan tutkielmassa käytettävän teorian, erityisesti museo-oppimisteorioiden, ja oppaiden haastattelujen pohjalta sekä oleellisesti tutkimuskysymyksiä ajatellen. Heinin (1998) teorian ohella eräs tärkeimmistä teorioista, jonka pohjalta lomakkeen kysymyksiä on lähdetty muotoilemaan, on Falk & Dierkingin (2000) teoria museossa oppimiseen vaikuttavista kolmesta kontekstista (luku 3). Teknisessä muotoilussa on käytetty tukena paitsi metodikirjallisuutta, myös ammattinsa puolesta paljon lasten kanssa tekemisissä olevien arkeologien kommentteja ja parannusehdotuksia. Kysymyksiä on pohdittu ja muokattu neljän teeman mukaan: *historia ja oppiminen, oppilaan käsitys ja mielipiteet arkeologiasta ja esihistoriasta, oppilaan taustat suhteessa museoon ja kierrokseen sekä oppilaan tunteukset ja kokemukset kierroksesta.*

*Historia ja oppiminen* -teeman alla ovat kysymykset *Kuinka paljon historia kiinnostaa sinua?* ja *Miten haluaisit oppia historiaa?* (Liite 2). Molempiin kysymyksiin on annettu viisi vaihtoehtoa. Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena on kartoittaa, minkälainen on vastaajan henkilökohtainen kiinnostus ja motivaatio historiaa ja sen opiskelua kohtaan. Vaihtoehtojen muotoilussa on otettu huomioon myös se, että vastaajan ikään (10–11-vuotias) nähden vastaaja ei välttämättä vielä tiedä, onko hän kiinnostunut historiasta. Sen vuoksi vaihtoehdot ovat seuraavat: Todella paljon, Paljon, En tiedä, Vähän ja Ei ollenkaan. Jälkimmäisen kysymyksen kohdalla on tarkoitus selvittää, miten vastaajat haluaisivat oppia ja opiskella historiaa, ja tässä vastaaja voi halutessaan ympyröidä useamman vaihtoehdon. Vaihtoehtojen muotoilussa on oppimisteorioiden pohjalta otettu tärkeimmät oppimisen muodot ja oppimisessa käytettävät aistit huomioon ja sen vuoksi vaihtoehdot ovat nämä: lukemalla, kuuntelemalla, koskemalla ja tutkimalla esim. esineitä, keskustelemalla aiheista ja kaikilla näillä tavoilla.

*Oppilaan käsitys ja mielikuvat arkeologiasta ja esihistoriasta* -teeman alla ovat lomakkeen kysymykset 3–6 (Liite 2). Näiden kysymysten avulla on tarkoitus selvittää vastaajien mielikuvia ja käsityksiä esihistoriasta ja arkeologiasta sekä hieman sitä, mihin mielikuvat ja käsitykset pohjautuvat. Kysymykset 3 ja 5 ovat avoimia ja niihin voi antaa millaisen vastauksen tahansa. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut

mielenkiintoista kysyä samat kysymykset myös ennen kuin vastaajat osallistuivat opastukselle. Väitelauseiden tarkoituksena on selvittää, onko vastaajilla mielenkiintoa opiskella esihistoriaa enemmänkin ja onko heillä mielenkiintoa tietää arkeologiasta lisää. Väitelauseiden vaihtoehtoina ovat Kyllä, Ehkä ja En. Ehkä -vaihtoehto oli erittäin oleellinen ottaa mukaan, sillä viidesluokkalaisella ei välttämättä vielä ole kovin tarkkaa tietoa siitä, mitä esihistoria tai arkeologia on, mutta ne saattavat herättää mielenkiinnon sanana ja mielikuvissa.

*Oppilaan taustat suhteessa museoon ja kierrokseen* -teeman alla ovat kysymykset 7–12 (Liite 2). Nämä kuusi kysymystä ovat lähinnä tärkeitä taustakysymyksiä koskien vastaajan suhdetta museo- ja näyttely- ja aihekontekstiin. Teorioiden ja käytännön tutkimusten mukaan oppimisen ja hyvän kokemuksen muodostumisen kannalta olisi tärkeää, että museonäyttelyssä ja/tai -opastuksella on sopivassa suhteessa kävijälle/osallistujalle tuttuja piirteitä ja uusia, jännittäviäkin asioita (ks. luku 3). Tuttu on usein turvallista ja turvallisella ilmapiirillä luodaan parhaat edellytykset uusien asioiden oppimiselle ja miellyttävälle sekä inspiroivalle museokokemukselle. Halusin myös selvittää, sytyttikö opastus niin suuren kiinnostuksen, että vastaaja haluaisi tulla näyttelyyn vielä uudelleen.

*Oppilaan tuntemukset ja kokemukset kierroksesta* -teeman alla ovat lomakkeen viimeiset kysymykset 13–19 (Liite 2). Näiden kysymysten tarkoituksena on kartoittaa nimenomaan vastaajien tuntemuksia, kokemuksia ja mielipiteitä näyttelystä ja opastuksesta, ja selvittää vastausten pohjalta olisiko niissä vielä parantamisen varaa. Kysymyksen 13 kohdalla on jälleen viisi vaihtoehtoa: Tosi kivaa, Kivaa, En osaa sanoa, Aika tylsää ja Tosi tylsää. Vaihtoehtojen muotoilu tällaiseksi oli luontevaa ajatellen, että vastaajina ovat viidesluokkalaiset. Seuraavat kolme kysymystä ovat avoimia ja niihin voi vastata (tai olla vastaamatta) vapaasti. Kysymyksen 17 kohdalla annetaan neljä vaihtoehtoa: Tekstit, Esineet ja rakennelmat, Kuvat ja Kaikki nämä yhdessä. Vaihtoehtojen muotoilussa on otettu huomioon näyttelyn tärkeimmät elementit ja tämän kysymyksen kohdalla vastaaja voi valita halutessaan useamman vaihtoehdon. Oppaiden haastatteluista nousi esiin se, että näillä opastuksilla on tarkoitus myös *tehdä ja kokea* asioita eikä vain *puhua* niistä. Sen vuoksi ainakin kysymyksen 18 on tarkoitus selvittää, oliko opastuksella itse osallistujien mielestä tekemistä (vaihtoehdot: Liian paljon, Paljon, Sopivasti, Vähän, Liian vähän). Museo-oppimisen näkökulmasta myös aiheista

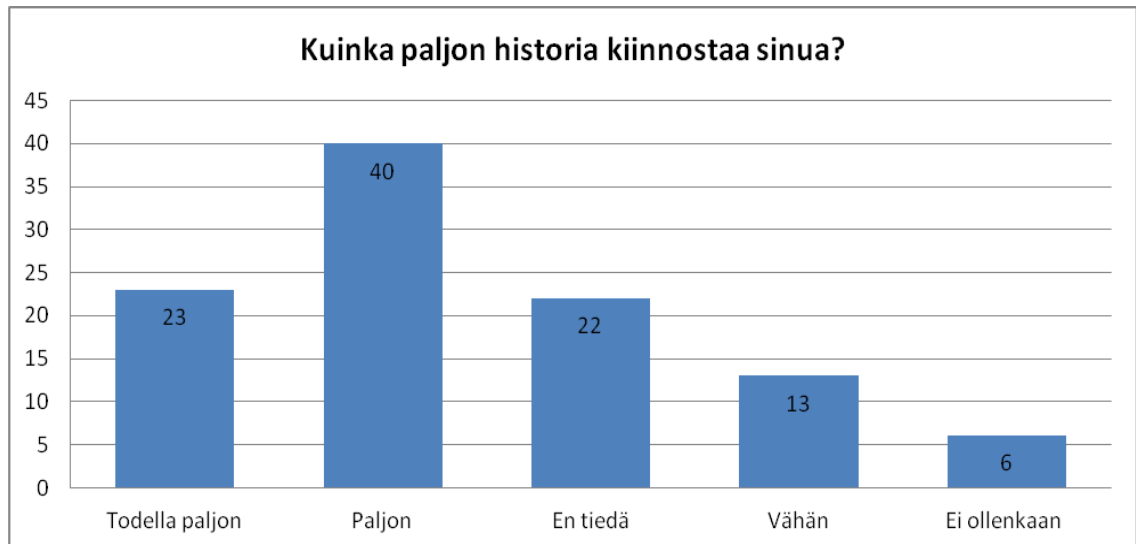
keskustelu toisten kanssa on tärkeää (ks. luku 3), joten sen vuoksi lomakkeessa on myös kysymys 19, jossa annetaan vaihtoehdot Kyllä ja En. Kysymyksen tarkoitus on kartoittaa vastaajan *kokemusta* siitä, saiko hän keskustella koulukavereidensa kanssa opastuksella vai ei.

### **5.2.2 Kyselyn analyysi**

Kyselyyn vastasi yhteensä 104 viidesluokkalaista; 50 poikaa, 42 tyttöä ja 12 muuta oppilasta, jotka eivät olleet ympyröineet kumpaakaan sukupuolivaihtoehtoa. Kysely on näin melko tasavertainen jos ajatellaan sukupuolijakaumaa. Jokaisessa ryhmässä oli melko tasaisesti kaikkia. Tuloksia esittelen myös numeerisesti diagrammien avulla ja tässä käytän pääasiassa kokonaislukuja, sillä vastaajia on kuitenkin lähes pyöreä sata eikä tuloksia näin ollen ole ihan kaikissa tapauksissa välttämätöntä muuttaa prosenteiksi. Monivalintakysymyksissä ja syvemmissä ryhmien välisissä suhteellisissa vertailuissa tilanne on kuitenkin toinen ja tuloksia on helpompi käsitellä ja hahmottaa prosenttiluvuissa.

#### **5.2.2.1 Historia ja oppiminen**

Kiinnostus ylipäänsä historiaa kohtaan on varsin suuri tässä otannassa. Alla olevasta diagrammista (KUVIO 1) näkee, että 23 vastaajaa on ympyröinyt Todella paljon -vaihtoehdon, 40 Paljon -vaihtoehdon, 22 En tiedä -vaihtoehdon, 13 Vähän -vaihtoehdon ja 6 Ei ollenkaan -vaihtoehdon.



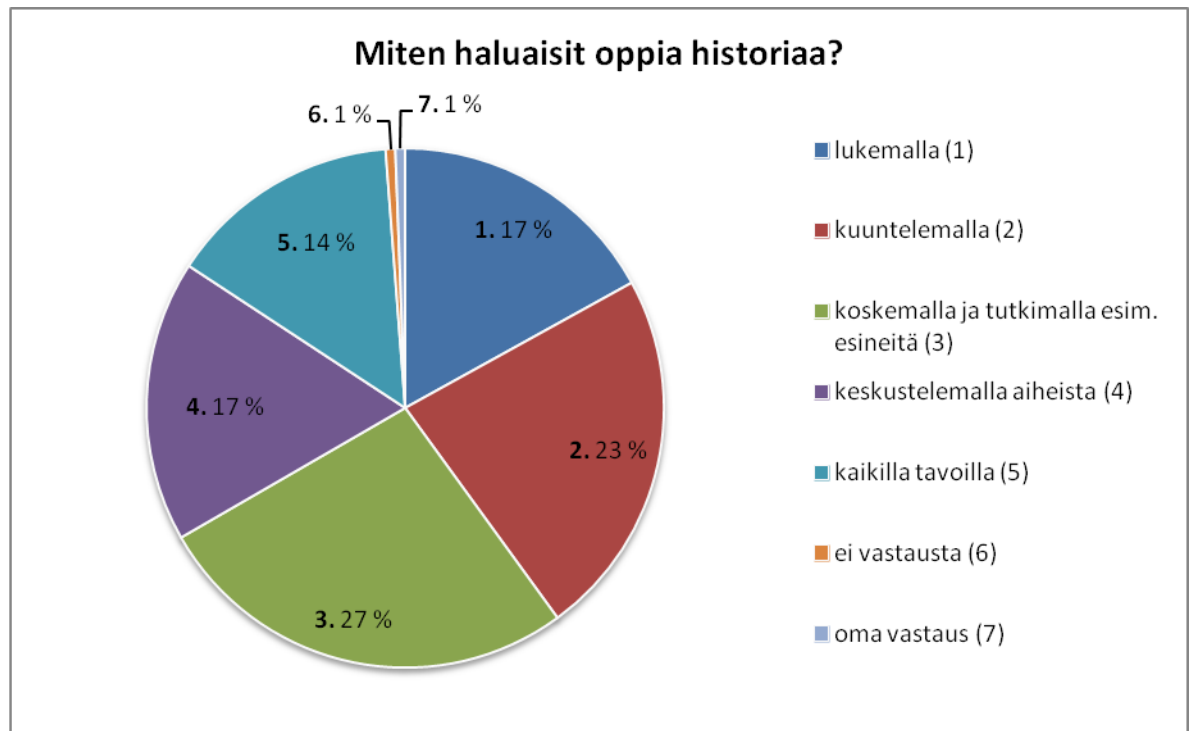
KUVIO 1. Vastausjakauma kysymykseen ”Kuinka paljon historia kiinnostaa sinua?”

Suhteessa selkeästi eniten ympyröintejä on kerännyt siis Paljon-vaihtoehto. Jos lasketaan Todella paljon- ja Paljon -valinnat yhteen ja toisaalta En tiedä-, Vähän- ja Ei ollenkaan -valinnat yhteen niin tilanne on hyvin tasainen. Tulos ei varsinaisesti yllätä, sillä kuten oppaiden haastatteluista selviää, on hyvin opettajakohtaista, tuovatko he luokkansa KULPS!-opastukselle nimenomaan KAMUun. Opettajan omasta kiinnostuksesta riippuu myös se, kuinka suurella innostuksella ja antaumuksella hän johdattaa luokkansa historian (ja varsinkin esihistorian) pariin (ks. luku 4.2.2). Osuutensa on myös luokan oppilaiden omalla lähtökohtaisella kiinnostuksella ja sisäisellä motivaatiolla (Hakkarainen et al. 2005: 203) jonka usein saattaa määritellä perhetausta; onko perheessä historiasta ja museokäynneistä kiinnostuneet vanhemmat jne. Lisäksi kiinnostuksen voisi olettaa johtuvan osin siitä, ettei viidesluokkalaisella ole välttämättä vielä kovin laajaa käsitystä ilmiöstä nimeltä *historia*, ja jo tämän vuoksi motivaatiotaso oppia siitä lisää voi olla aika korkea.

Historiakiinnostuksen kohdalla ryhmissä on havaittavissa hieman eroja, jotka ovat ainakin osin selitettävissä edellä olevassa kappaleessa esitetyillä syillä. Suhteessa suurin osa Todella paljon (10, 6 %) - ja Paljon (9,6 %) -valinnoista löytyy C-ryhmästä. C-ryhmä on siinä mielessä poikkeuksellinen muihin ryhmiin nähden, että *kaikki* ovat valinneet joko Todella paljon- tai Paljon -vaihtoehdon. Toinen varsin historiamotivoitunut ryhmä on ryhmä B, jossa kaikista vastaajista 6,7 % on ympyröinyt Todella paljon -vaihtoehdon ja 8,7 % Paljon -vaihtoehdon. Muista ryhmistä löytyy vain murto-osa Todella paljon -vaihtoehdon valinneista (A 0 %, D, F ja G 1 %, E 1,9 %) ja

niissä valinnat jakautuvat suhteellisen tasaisesti Paljon-, En tiedä- ja Vähän- vaihtoehtojen kesken. Suhteellisesti eniten En tiedä (7,7 %) - ja Ei ollenkaan (3,9 %) - valintoja on G-ryhmässä. Ei ollenkaan -valintoja oli G-ryhmän lisäksi ryhmässä D (1,9 %), muissa ryhmissä ei ollenkaan. Historiakiinnostus oli siis suhteellisesti suurinta ryhmissä B ja C, tasaista ryhmissä A, E ja F ja vähäisintä ryhmissä D ja G.

Vastaajilta kysyttiin myös, millä keinoin he haluaisivat oppia historiaa. Tässä kohtaa sai ympyröidä useamman vaihtoehdon ja ympyröintejä kerääntyi yhteensä 163 eli keskimäärin 1,5 valintaa yhtä vastaajaa kohden. Valinnat jakautuvat melko tasaisesti, mutta kaksi vaihtoehtoa nousee silti ylitse muiden: koskemalla ja tutkimalla esim. esineitä (27 %) ja kuuntelemalla (23 %). Seuraava sektoridiagrammi (KUVIO 2) havainnollistaa tilannetta:



KUVIO 2. Vastausjakauma kysymykseen ”Miten haluaisit oppia historiaa?”

Diagrammin esittämät luvut tukevat tutkimuksen lähtöoletuksia, historiallisia taustoja ja teoriapohjaa. Oppimisprosessissa, hyvän kokemuksen ja muistojen luomisessa tarvitaan kaikille aisteille virikkeitä ja kaikenlaisia oppimisen tapoja. Kouluissa historian (ja monen muunkin oppiaineen) opiskelu on perinteisesti ollut näkö- ja kuuloaistin varassa. Näköaisti on pääasiassa kirjan lukemista ja sen sisällön ulkoa opettelua varten ja kuuloaisti opettajan kuuntelemista varten. Diagrammista näkee, että suurin osa



valinnoista on kohdistunut *koskemalla ja tutkimalla esim. esineitä* -vaihtoehtoon. Jos tähän lasketaan mukaan *kaikilla tavoilla* -valinnat, niin on erityisen selvää, että viidesluokkalaiset kaipaisivat dynaamisempia ja moniaistisia oppimistapoja historian opiskelun osalta; oppimisen tapoja, joissa myös tuntoaistille annettaisiin enemmän tilaa. Tämä tukee tutkimustuloksia siitä, miten tärkeä kosketus ja asioiden fyysinen tunnustelu on ihmiselle maailman paremman hahmottamisen ja oppimisen kannalta (Candlin 2007; Spence 2007; Wing et al. 2007). Pian ensisijaisen valinnan perässä tulee *kuuntelemalla* -valinta, joka on saanut 23 % kaikista valinnoista. Osittain valinnan yleisyys johtunee siitä, että koulussa *on totuttu kuuntelemaan* opettajaa. Huomionarvoista tämän valinnan osalta on, että se on harvassa lomakkeessa ainoa ympyröity vaihtoehto (5,5 %) tarkoittaen sitä, että sen rinnalla on ympyröity vähintään toinenkin vaihtoehto (luku tällöin 17,2 %). Kuulo on ilmeisen tärkeäksi koettu aisti *jonkun toisen aistin rinnalla* historian opiskelussa. *Koskemalla ja tutkimalla esim. esineitä* -valinta on sekin harvemmin yksin (6,8 %) ja siis myös sen rinnalla on vähintään toinen vaihtoehto (luku tällöin 21,5 %). Myös *lukemalla*- ja *keskustelemalla aiheista* -valinnat ovat harvemmin ainoat lomakekohtaisesti ympyröidyt vaihtoehdot. Suurin osa vastaajista siis suosii kahta tai kolmea oppimisen tapaa eli moniaistista oppimista, jonka avulla vastaaja pystyy rakentamaan omaa tulkintaansa ja merkitystä aiheista.

Ryhmien välisessä vertailussa *koskemalla ja tutkimalla esim. esineitä* -valinnat korostuvat myös siinä. Lähes jokaisessa ryhmässä kyseinen vaihtoehto on saanut eniten ympyröintejä. Ryhmässä F sen on ylittänyt *keskustelemalla aiheista* -vaihtoehto (*koskemalla* 3,1 % ja *keskustelemalla* 3,7 %) ja ryhmässä G *kuuntelemalla* -vaihtoehto (*koskemalla* 4,9 % ja *kuuntelemalla* 5,5 %). Mitään kovin mittavia eroja ei ryhmien välillä voi tässä kysymyksessä tehdä. Suhteessa eniten *keskustelemalla*- ja *kaikilla tavoilla* -vaihtoehtoja on valittu C-ryhmässä, jossa luvut muiden ryhmien osalta jäävät melko kauas jälkeen. Vastaajien joukosta löytyy oppimistapakysymykseen yksi oma vastaus, joka on ”En tiedä” (F12P4) ja yksi ympyröimättä jättänyt (ei vastausta). Oman vastauksen antanut on ollut vain vähän kiinnostunut historiasta ja kommentoimatta jättänyt ei ollenkaan.

### 5.2.2.2 Oppilaan käsitys ja mielikuvat arkeologiasta ja esihistoriasta

Kyselyyn osallistujien käsitykset ja mielikuvat esihistoriasta ja arkeologiasta olivat varsin vaihtelevia, mutta ne voitiin silti jakaa tietyin, vastauksille sisällöllisin perustein muutamiin ryhmiin. Käsittelen seuraavassa ensin esihistoriaan liittyvät käsitykset ja mielikuvat, sen jälkeen esihistorian opiskeluun liittyvän kiinnostuksen ja sitten arkeologiaan liittyvät mielikuvat sekä arkeologiaan liittyvän tiedonjanon.

Esihistoriaan liittyvät käsitykset voidaan jakaa neljään varsinaiseen pääryhmään. Yksittäisen vastauksen on voinut joissain tapauksissa liittää kahteenkin ryhmään, sillä se ei ole sisällöltään sopinut vain yhteen muottiin. Neljän pääryhmän ulkopuolelle jäävät kaksi muuta ryhmää, joista toinen on *ei vastausta* -ryhmä; tämä tarkoittaa siis sitä, että kysymykseen on jätetty täysin vastaamatta. Tähän ”ryhmään” kuuluu tosin vain yksi vastaaja (A1P3) koko otannasta. *Ei mitään/en osaa sanoa* -ryhmään kuuluu kolmetoista (13) vastausta, joita löytyy kaikista muista ryhmistä paitsi ryhmästä E. Neljä varsinaista pääryhmää olen nimennyt seuraavasti:

- a) *Aika kauan aikaa sitten*
- b) *Kirjoitustaito*
- c) *Aikakaudet*
- d) *Konkreettiset, yksittäiset esihistoriaan linkitetyt esineet, asiat ja ihmiset*

Pääryhmään a) kuuluu suurin osa vastauksista (44). Ne liittyvät vahvasti sanaan *aika* ja varsin kirjaimellisesti sanaan *esihistoria* ja näitä mielikuvia oli kaikissa ryhmissä melko tasapuolisesti. Tähän pääryhmään olen lajittelut esimerkiksi seuraavanlaisia vastauksia:

- ”*kauan aikaa sitten ollut aika*” (A2P4)
- ”*Esihistoriasta tulee mieleen historiaa ja 100000-200000 vuotta sitten aikaa.*” (B2E2),
- ”*vanhaa historiaa, tosi vanhaa, ennen ihmisiä olevaa historiaa.*” (B11P2),
- ”*Siitä tulee mieleen aikaa kauan sitten.*” (C10T1),
- ”*Aika ennen historiaa.*” (C15P2)
- ”*vanha aika*” (D11P2)
- ”*Historiaa eli vanhaa aikaa joka on ollut todella kauan sitten.*” (E3E3)
- ”*jonkin jutun ensimmäisiä asioita*” (F4P1)
- ”*Liian vanhaa ajateltavaksi.*” (F12P4)
- ”*historia josta ei ole tietoa*” (G9E3)

Esihistoriasta tulee siis monelle mieleen jokin mennyt, vanha aika, joka on tosiaan hyvin, hyvin kaukana menneisyydessä ja hyvin haastavaa hahmottaa. Jotkin vastauksista viittaavat myös käsitykseen, että esihistoria on jotain historiasta erillistä ja että se olisi jopa aikaa ennen ihmistä. Historian opetuksessa koulussa vedetäänkin usein raja esihistorian ja historian välille (ks. luku 2.2) Monelle oppilaalle opastus on ollut ensiraapaisu esihistoriaan ja siihen liittyviin teemoihin (ks. luku 5.2.2.3) ja ehkä myös sen vuoksi suurin osa käsityksistä on jaettavissa tähän ryhmään. Pääryhmä b) eli *Kirjoitustaito* on sisällöllisesti varsin lähellä ensimmäistä pääryhmää ja vastauksia b)-ryhmään oli luokiteltavissa 17 kappaletta. Vastaukset linkittyvät jälleen vahvasti esihistoriallisen ja historiallisen väliseen yksinkertaistettuun rajaun, joka historian tunneilla koulussakin opetellaan: esihistoria on aika ennen kirjallisia lähteitä ja historiallinen aika alkaa siitä, kun kirjallisia lähteitä alkaa aineistosta ilmestyä. Pääryhmään b) olen siis lajitellut seuraavanlaisia vastauksia:

- "Aika ennen kirjoitustaidon keksimistä."* (B10P2)
- "Siitä tulee mieleen aikaa ennen kuin ihminen oppi kirjoittamaan."* (C4T2)
- "ennen kuin ihmiset alkoivat kirjoittaa"* (D12P1)
- "Historiaa joka oli ns. ennen historiaa, eli siitä ei ole mitään kirjoitettuja lähteitä."* (E6T1)
- "historiaa ennen kirjoitusta"* (E10E2)
- "aika josta ei ole kirjallisia lähteitä"* (G14P2)
- "Historia ilman mitään kirjallisia todisteita."* (G20T3)

Vastaajan E6T1 vastauksen olen myös luetellut pääryhmään a), sillä siinä on kirjoitettu "aikaa ennen historiaa". Luokkien eli vastausryhmien välistä vertailua ei voi tämän kysymyksen osalta kattavasti tehdä, mutta ryhmien sisäiset vastaukset ovat varsin samaan tyyliin muotoiltuja, mikä saattaa kertoa siitä, että joko koulussa tai opastuksella (tai molemmissa) sisältö on jotenkin selitetty. Esimerkiksi ryhmässä C on neljä b)-pääryhmään lajiteltavaa vastausta, joiden sisältö on suurin piirtein seuraava: esihistoria on aikaa jolloin ihmiset eivät vielä *osanneet* kirjoittaa. Ryhmässä G taas on kuusi b)-pääryhmään lajiteltavaa vastausta, joiden sisältö on pääpiirteissään seuraava: esihistoria on aikaa, jolta ei ole kirjallisia todisteita.

Pääryhmään c) on lajiteltu ns. aikakausivastaukset ja niitä kertyi yhteensä 14 kappaletta. Kuten on aiemmin todettu, esihistoria on myös aikaa joka on jaettu tutkimuksen piirissä keinotekoisesti eri aikakausiin ja tätä samaa jaottelua opetetaan paitsi kouluissa niin myös perinteisesti näyttelyiden kautta museoissa (ks. luku 2.3). Pääryhmään c) kuuluvat näin ollen seuraavanlaiset vastaukset:

- ”Kivikausi.” (B8P3, B9P3, C9P2)
- ”Siitä tulee mieleen joku aikakausi esim. kivikausi.” (B12T1)
- ”kivikausi, pronssikausi” (C21P1)
- ”esim. jääkausi, pronssikausi ja rautakausi” (D2P4)
- ”Pronssikausi, jääkausi, kivikausi, ja asioiden ensimmäisiä hetkiä ja niiden alku.” (F13T3)

Vastaajan F13T3 vastaus on lajiteltu myös a)-pääryhmään (”asioiden ensimmäisiä hetkiä ja niiden alku”). Monet ovat maininneet ennen kaikkea kivikauden, sillä se on kronologisessakin järjestyksessä ensimmäinen käsiteltävistä esihistorian aikakausista. Kivikausi korostuu myös näyttelyssä ja opastuksilla (oppaiden haastattelut).

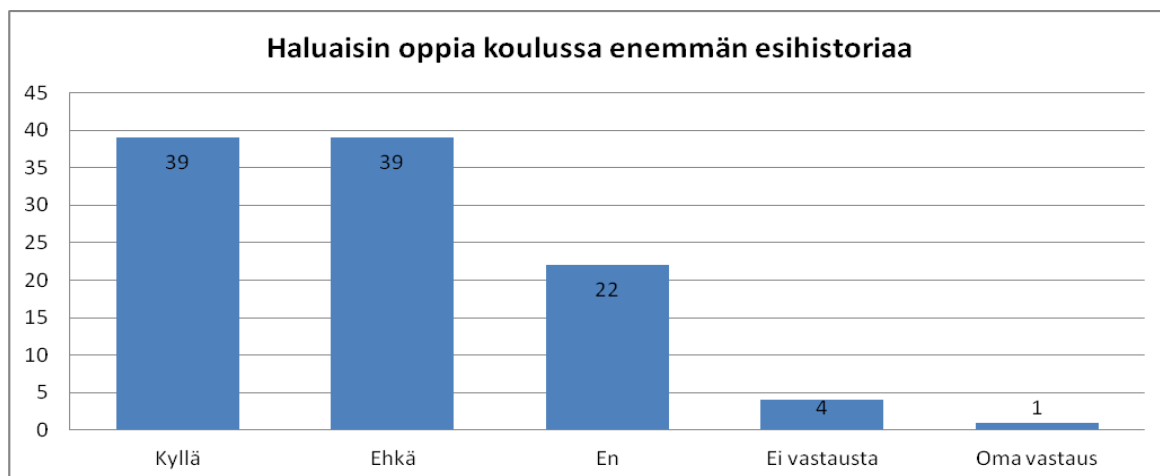
Viimeinen esihistorian mielikuvien pääryhmistä on d) eli *Konkreettiset, yksittäiset esihistoriaan linkitetyt esineet, asiat ja ihmiset*. Tähän oli luokiteltavissa 20 vastausta, joista useamman katsoin kuuluvan myös johonkin toiseen pääryhmään. Seuraavassa esimerkkejä vastauksista, jotka kuuluvat d)-pääryhmään:

- ”Jeesus, jää ja sota” (A3T4, A4T3)
- ”Kivikausi, luolamaalaukset ja mammutti” (B5T1)
- ”Ensimmäiset ihmiset, sodat ja glaadiatorit” (B16T1)
- ”kivityökaluja, mammutteja ja nahkavaatteita” (C1P1)
- ”aikaa kun oli luolamiehiä” (C12T1)
- ”dinosaurukset, luolamiehet ja mammutit” (D1P2)
- Jäniksen turkki ja jousipyssy. (D4P4)
- ”Luolamaalaukset ja kivikauden ihmiset.” (D8T4)
- ”maailman synty, esi-ihmiset, dinosaurukset” (E9P3)
- ”vanhat työkalut ja saviruukut” (G12P2)

Vastaajat B5T1 ja D8T4 viittaavat vastauksessaan myös kivikauteen, joten ne on lajiteltu myös edelliseen c)-pääryhmään. Pääryhmän d) vastaukset olisivat lajiteltavissa vielä alaryhmiin, sillä jo edellä olevasta listauksesta huomaa, että siellä on paljon

toistuvia teemoja, kuten dinosaurukset, sodat, luolamaalaukset, mammutit ja esi-ihmiset. Monet näistä asioista mainitaan ensimmäisillä historian tunneilla ja osa myös KAMUn opastuksella. Monet mielikuvista lienevät kuitenkin peräisin populaarikulttuurin lähteistä (kirjat, elokuvat, tv-sarjat jne.) ja ovat myös siksi toistuvia ja varsin stereotyyppisiä ja yleisiä mielikuvia esihistoriasta. Vastauksista on nähtävissä, että joillekin on tullut ensimmäiseksi mieleen se, mitä he ovat nähneet opastuksella näyttelyssä (esim. D4P4, G12P2).

Vastaukset *Haluaisin oppia koulussa enemmän esihistoriaa* -väitteeseen ovat jakautuneet diagrammin (KUVIO 3) osoittamalla tavalla:



KUVIO 3. Vastausjakama väitelauseeseen ”Haluaisin oppiakoulussa enemmän esihistoriaa.”

*Kyllä-* ja *Ehkä* -vaihtoehdot ovat siis selkeästi saaneet suurimman äänisaaliin *En*-vaihtoehtoon verrattuna. Vastausjakauma mukailee varsin hyvin myös historiakiinnostuksen jakaumaa niin kokonaisvaltaisesti kuin ryhmiä vertailtaessa. Vastauksiin kuuluu myös yksi oma vastaus: ”*jos hissan tunnint on samanlaisia niin en ollenkaan*” (E3E3). Vastaus viittaa ilmeisesti historian tunteihin koulussa. Historian oppimisen tapoihin sama vastaaja on vastannut ainoastaan *koskemalla ja tutkimalla esim. esineitä*, joten tämä lienee se asia, jota hän kaipaasi enemmän historian tunneilla myös koulussa.

Arkeologia-sanaan liittyvät käsitykset ja mielikuvat voidaan jakaa kolmeen pääryhmään, ja vastauksista kukin kuuluu tässä tapauksessa vain yhteen ryhmään. Kolmen pääryhmän ulkopuolelle jäävät kaksi muuta ryhmää, joista toinen on jälleen *ei vastausta*

-ryhmä. Tähän ryhmään kuuluu kolme vastaajaa (E1T3, G3E3 ja G7P3) koko otannasta. *Ei mitään/en osaa sanoa* -ryhmään kuuluu kuusitoista (16) vastausta, joita löytyy kaikista ryhmistä tasaisesti. Tietämättömyys tai epävarmuus arkeologia-sanalla ei ole sinänsä yllättävää kun otetaan huomioon samat tekijät kuin käsitteen *esihistoria* kohdalla (esim. vastaajien ikä ja kosketuspinta aiheeseen). Käsitettä ei itsessään välttämättä oteta mitenkään esiin koulun tunneilla tai KULPS! -opastuksilla, vaikka siihen liittyviä sisältöjä käsiteltäisiinkin. Kolme varsinaista pääryhmää olen nimennyt seuraavasti:

- a) *Ihmiset tai henkilöt*
- b) *Tekeminen ja tutkiminen*
- c) *Konkreettiset esineet ja asiat*

Pääryhmään a) kuuluu suurin osa vastauksista (43) ”Arkeologia” on tässä pääryhmässä yhtä kuin ”jonkinlainen ihminen”. Seuraavassa on esimerkkejä yleisimmistä vastauksista:

- ”*tutkija*” (A1P3, B5T1, B7P1, C8P1, C9P2, C20T1, D11P2, F5T3, G10P2)
- ”*Työntekijä, joka kaivaa maata.*” (A5T2)
- ”*Sanasta arkeologia minulle tulee mieleen ihminen joka tutkii vanhaa aikaa*” (B1T1)
- ”*Sanasta arkeologia tulee mieleen sana etsijä.*” (B6T2)
- ”*kaivaja joka etsii jäänteitä.*” (B12T1)
- ”*esineiden löytäjä*” (C2P2)
- ”*Siitä tulee mieleen joku ihminen joka tutki esihistoriaa ja historiaa.*” (C4T2)
- ”*Esihistorian työntekijä*” (D6T3)
- ”*jäbä joka tutkii historiaa*” (D12P1)
- ”*Tyyppi, joka tutkii vanhoja esineitä ja on hirvee historiahullu*” (E3E3)
- ”*arkeologi, Indiana Jones*” (F7P2, F9P2)
- ”*Ihminen joka tutkii esihistoriallisia löytöjä ja kaivauksia.*” (F13T3)
- ”*sellainen ihminen joka kaivaa muiden jäänteitä*” (G1P3)
- ”*joku joka on kaivauksilla*” (G9P2)
- ”*Henkilö, joka tutkii esim. vanhoja hiekan alta löydettyjä esineitä.*” (G19P2)

Arkeologia on siis vastaajien mielikuvissa aikalailla samaa tarkoittava sana kuin arkeologi. Arkeologi puolestaan on useimpien mielissä *tutkija, kaivaja, työntekijä, etsijä ja löytäjä*. Monet ovat yhdistäneet myös edelliset kysymykset tähän kysymykseen annettuun vastaukseen ja linkittäneet arkeologian (arkeologin) ja esihistorian jotenkin toisiinsa. Lähes täysin samantyyppisiä vastauksia voidaan katsoa olevan pääryhmässä b).

Tämän ryhmän vastauksissa (27 kappaletta) ei viitata millään lailla henkilöön vaan usein jonkin asian tekemiseen tai arkeologian alan piirteeseen. Raja a)- ja b)-ryhmien on hyvin häilyvä ja keinotekoinen. Pääryhmän b)-vastauksia ovat esimerkiksi seuraavat:

- "*Kaivaminen ja löytäminen*" (B4T2)
- "*Historian/esihistorian tutkiminen*" (B10P2)
- "*Vanhoja esineitä tutkiva aine.*" (B11P2)
- "*se että opiskellaan arkeologiaa*" (C3T1)
- "*Siitä tulee mieleen historian tutkimista ja kaivauksia.*" (C10T1)
- "*kaivaminen*" (D3P5)
- "*Siitä tulee mieleen ammatti, joka tutkii vanhoja esineitä ja asioita.*" (E4T4)
- "*Se, että etsitään ja tutkitaan historiaa ja esihistoriaa.*" (E5T2)
- "*Kaivaukset.*" (B15P1, E8P2, E9P3, G14P2)
- "*vanhojen asioiden tutkimista ja etsimistä.*" (F3P3, F4P1, G17E2, G20T3)
- "*Arkeologia tutkii historiaa*" (F10T1; samantyyppinen sisältö myös F11T3)

Pääryhmässä b) toistuvat siis samat teemat kuin ryhmässä a), mutta hiukan eri tavalla muotoiltuna. Arkeologia myös hahmotetaan aineena, ammattina ja opiskeltavana asiana. Arkeologiaan liittyvät vastaajien mielikuvissa sanat *tutkiminen, kaivaminen, löytäminen, vanhat asiat ja esineet, historia ja esihistoria*. Arkeologia on aktiivista tekemistä, joka liittyy vahvasti kaivauksiin, vanhoihin asioihin ja (esi)historiaan.

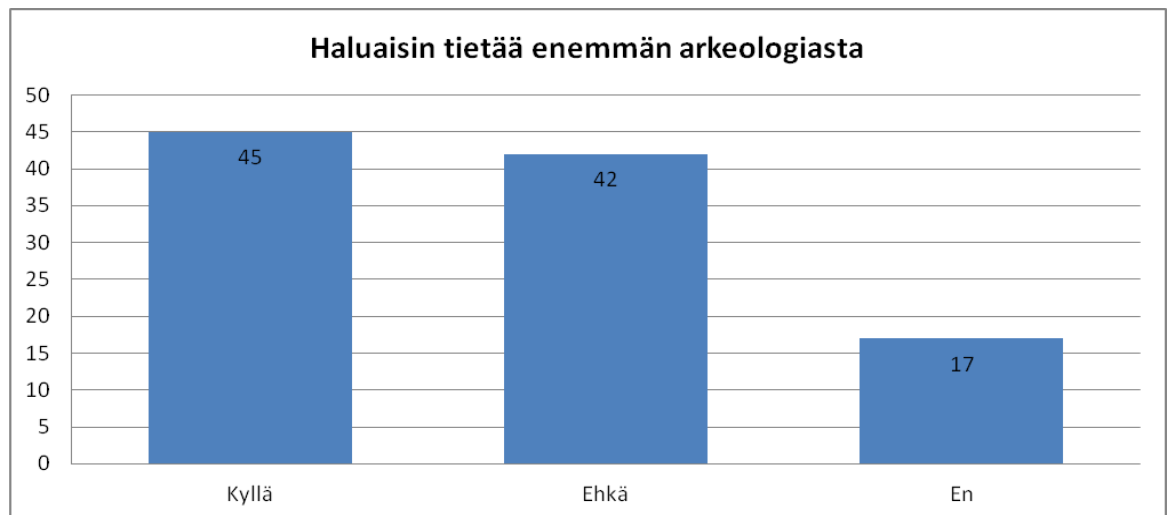
Pääryhmään c) kuuluvat konkreettiset esineet ja asiat, jotka ovat osin päällekkäisiä esihistoriaan liittyvien mielikuvien kanssa (pääryhmä d)). Vastaajat ovat kuitenkin harvemmin vastanneet molempiin kysymyksiin samaa asiaa ja keksineet kumpaankin kohtaan erilaiset vastaukset. Tähän c)-ryhmään kuuluvia vastauksia on 15 kappaletta ja niistä on seuraavanlaiset esimerkit:

- "*Lapio*" (A6T2)
- "*Fossiili*" (B8P3, D1P2, D9T2, G6E1)
- "*Pyramidi*" (B9P3)
- "*vanhoja dinosauruksen luita ja luurankoja*" (C1P1, D7T4, D10T3)
- "*Löydöt*" (C14P2)
- "*vanhat esineet*" (C6P2, G12P2)

Näissä vastauksissa on nähtävissä jälleen populaarikulttuurin ja stereotyyppien voiman vaikutus, sillä suhteellisesti paljon "ääniä" ovat keränneet sanat *fossiili* ja *dinosaurius* (myös Ramos & Duganne 2000). Joskus nämä melko perinteiset, päällimmäiset

mielikuvat ovat niin sitkeitä, että yhdellä opastuksella niitä ei voida muuttaa. Tärkeää kuitenkin on, että tulee mieleen jotain, josta voi lähteä syventämään tietoa ja tehdä uusia tulkintoja.

Vastaukset *Haluaisin tietää enemmän arkeologiasta* -väitteeseen ovat jakautuneet diagrammin (KUVIO 4) osoittamalla tavalla:



KUVIO 4. Vastausjakauma väitelauseeseen ”Haluaisin tietää enemmän arkeologiasta.”

Vastausten osalta tämä jakauma on hyvin samantyyppinen verrattuna edelliseen esihistoriakiinnostus-jakaumaan. Arkeologiasta on kuitenkin kiinnostuttu tietämään hieman enemmän verrattuna esihistorian lisäopetuksen kiinnostukseen. Tämä saattaa johtua osin siitä, että *arkeologia* on käsitteenä varsin vieras ja mielikuvat siitä kiehtovat hiukan enemmän kuin mielikuvat ja tiedot *esihistoriasta*. Eräs vastaajista onkin lisännyt *Kyllä*-vastauksensa perään ”(koska en tajua mitä se edes tarkoittaa)” eikä vastaaja ole osannut avoimen kysymyksen osalla oikein kertoa, mitä käsitteestä tulee mieleen (E2T2). Eräs toinen on taas lisännyt *Kyllä*-vastauksensa perään ”todellakin” (E6T1).

### 5.2.2.3 Oppilaan taustat suhteessa museoon ja kierrokseen

Tämän teeman alla olevat kuusi kysymystä olivat tärkeitä taustakysymyksiä koskien vastaajan suhdetta museo- ja näyttely- ja aihekontekstiin. Suuren osaan kysymyksistä vastaukset olivat varsin yhdenmukaisia, joten käyn ne tässä vain lyhyesti läpi.



Ensimmäinen sarjan kysymyksistä oli *Olitko käynyt jossain museossa/museoissa ennen tätä käyntiä?* Ehdoton enemmistö vastaajista (96/104) oli käynyt jossain museossa tai useammassakin aiemmin. Tulos oli odotettava, sillä vaikka perheen kanssa ei olisikaan tullut käytyä museossa, niin viimeistään koulussa käydään monesti jo alemmilla asteilla luokkaretkillä museoissa opettajan johdolla. Vastaajista 7 ei ollut käynyt museossa ja yksi ei ollut antanut mitään vastausta. Huomio kiinnittyy tässä vaiheessa lisäykseen, jonka yksi *En*-vaihtoehdon ympyröineistä on kirjannut ylös: ”(joskus kun olin 8v)” (E1T3). Vastaaja ei siis laske aiempia museokäyntejään, sillä hän ei ehkä muista niistä mitään, sillä hän on ollut oman käsityksensä mukaan silloin hyvin nuori iältään. Voisi siis olettaa, että osa (ellei kaikki) *En*-vaihtoehdon valinneista ei vain muista käyneensä museossa.

Seuraavaan kysymykseen *Olitko käynyt Espoon kaupunginmuseossa ennen tätä käyntiä?* annetut vastaukset poikkeavat edellisten osalta jonkun verran, sillä vastaajista ”vain” 61 oli käynyt aiemmin EKM:ssa ja 35 ei ollut käynyt. Vastaajista neljä eivät olleet vastanneet kysymykseen mitään ja toiset neljä olivat antaneet tähän oman vastauksen, jotka viittasivat kaikki siihen, ettei aiemmasta käynnistä ole tietoa tai muistikuvaa. Osan *En*-vastauksista voisi olettaa johtuvan samasta syystä kuin edellisen kysymyksenkin kohdalla: vastaaja ei muista käyneensä EKM:ssa aiemmin.

Kysymyksen *Olitko aiemmin käynyt Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä?* osalta vastaukset kääntyvät täysin pääläelleen, sillä vain neljä (4) vastaajista on käynyt (tai muistaa käyneensä!) näyttelyssä aiemmin. Vastaajista ehdoton enemmistö ei ollut käynyt näyttelyssä aiemmin (92/104). Neljä vastaajaa ei ollut vastannut mitään ja kolme oli antanut oman vastauksen. Omiin vastauksiin olen tässä lukenut myös yhden sellaisen vastauksen, jossa on ympyröity sekä *Kyllä*- että *Ei*-vaihtoehto (F5T3). Kahdella muulla oli omana vastauksena ”*en tiedä*” (F6T3, G21P2). Vastausten jakautuminen tämän kysymyksen osalta ei ole yllättävä ottaen huomioon, että näyttely avattiin syksyllä 2013 eli vain paria vuotta ennen kuin nämä vastaukset kerättiin. Olisi kuitenkin ollut mahdollista, että useampi olisi käynyt esimerkiksi perheen kanssa jo aiemmin katsomassa näyttelyn ja sen vuoksi halusin selvittää oppilaiden taustat tämänkin kysymyksen osalta.

Seuraava kysymys oli *Haluaisitko käydä näyttelyssä uudelleen?* ja tähän kysymykseen annetuista vastauksista halusin hieman selvittää sitä, herättikö opastus vastaajien mielenkiintoa sen verran, että he haluaisivat käydä näyttelyssä uudelleen, ehkäpä itsenäisesti tutkimassa sitä lisää. Vastaukset jakaantuivat erittäin tasaisesti: *Kyllä* (35), *Ehkä* (38), *En* (29) ja *ei vastausta* (2). Jakauma on suurelta osin suhteutettavissa ja verrattavissa suoraan vastaajien historiakiinnostukseen. Ne vastaajista, joita kiinnostaa historia todella paljon tai paljon, ovat vastanneet *Haluaisitko käydä näyttelyssä uudelleen?*-kysymykseen useammin *Kyllä* ja *Ehkä*. Sama ilmiö on nähtävissä myös ryhmävertailussa, jossa suhteessa eniten *Kyllä*- ja *Ehkä*-vaihtoehtoja on ympyröinyt B-, C- ja E-ryhmät ja eniten *En*-vaihtoehtoja D- ja G-ryhmät. Muilla ryhmillä vastaukset jakautuvat melko tasaisesti.

*Kertoiko opettaja etukäteen mitä kierroksella tulisi tapahtumaan?* -kysymykseen annettavilla vastauksilla halusin selvittää, olivatko opettajat antaneet mitään vihjeitä siitä, mitä opastukselta olisi odotettavissa. Kysymys jakoi vastaajia paitsi koko otantaa katsoessa myös ryhmien sisällä. Esimerkiksi D-ryhmässä ”äänet” ovat jakautuneet tasan puoliksi. Ainoastaan A-ryhmällä oli yksimielisyys siitä, että opettaja ei ollut kertonut mitään etukäteen. Tämä kertoo ehkä enemmän siitä, että monet eivät tienneet mitä tällä kysymyksellä haettiin ja siten siitä, että kysymys on epäselvästi muotoiltu. Joka tapauksessa vastaajista suurin osa (76) oli sitä mieltä, ettei opettaja ollut kertonut. Vastaajista 24 oli sitä mieltä, että opettaja oli kertonut, kolme ei ollut antanut mitään vastausta ja yksi oli antanut ns. oman vastauksen eli ympyröinyt sekä *Kyllä*- että *Ei*-vaihtoehdon. Vastauksista voisi vetää sen varovaisen johtopäätöksen, että opettajat eivät ole juurikaan eivätkä ainakaan yksityiskohtaisesti kertoneet luokilleen mitä opastuksella tulisi tapahtumaan. Näin on myös oppaiden haastattelujen perusteella; opastuksen tarkoitus on usein toimia lähes ainoana kosketuksena esihistoriaan tai nimenomaan *johdantona* aiheeseen ja sitä on turha käydä etukäteen sen kummemmin läpi (ks. luku 4.2.2). Tutkimuksen teoriataustaan peilattuna opettajien toiminta voidaan nähdä kahdella tavalla. Opastuksen hyödyntäminen johdantona saattaa toimia, jos opastusta, siitä mieleen jääneitä asioita ja sisältöjä käytetään seuraavilla historian oppitunneilla. Mikäli opastus jää ainoaksi kosketukseksi esihistoriaan, aihe saattaa jäädä varsin triviaaliksi oppilaiden mielissä. Kouluun liittyvä, vaikkakin kouluympäristön ulkopuolella tapahtuva, toiminta olisi aina syytä sitoa merkityksellisellä tavalla koulussa käsiteltäviin asioihin (Ingle 1999: 318).

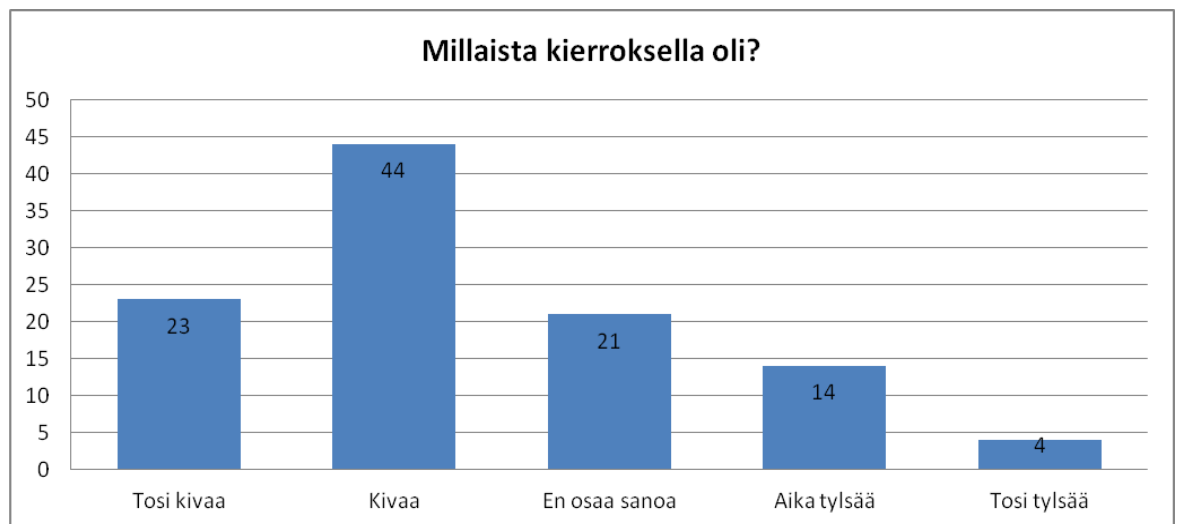
Viimeinen kysymys tämän osion kohdalla oli *Olitteko koulussa opiskelleet esihistoriaa ennen tätä kierrosta?* Tämä kysymys on jälkeinpäin mietittynä hieman epäloogisessa kohdassa lomaketta ja sen olisi mieluummin voinut kysyä muidenkin esihistoriateemaisten kysymysten yhteydessä. Ryhmien sisällä on hieman hajontaa tämänkin kysymyksen osalta, mutta huomattavasti vähemmän kuin edellisessä. Kyllä-vastauksia on kertynyt 83 kappaletta eli suurin osa on siinä käsityksessä, että esihistoriaa on opiskeltu koulussa ainakin jossain määrin ennen opastusta. Vastaajista 16 on sitä mieltä, että esihistoriaa ei ole vielä opiskeltu koulussa, kolmelta ei ole saatu tähän vastausta ja kahdella on oma vastaus. Yksi omista vastauksista on ”*Emme kunnolla*” (E6T1) ja toinen on ”*en ole varma*” (G18T3). Omat vastaukset antavat viitteitä siitä, että esihistoriaa on korkeintaan pintaraapaistu koulussa. Kysymykseen annettujen vastausten osalta ei voi vetää suoraa viivaa esihistoriamielikuvien kanssa. Vaikka koulussa ei olisi opiskeltu historiaa etukäteen, niin monelle on silti tullut mieleen jotain sanasta *esihistoria*. Kääntäen taas lähes kaikki, joille ei ollut tullut mieleen mitään *esihistoriasta*, ovat silti vastanneet, että esihistoriaa on kyllä etukäteen opiskeltu koulussa. Näin näiden kahden vastausryhmän välillä ei voi nähdä yhteyttä. Oleellisin johtopäätös, minkä voi viimeiseen kysymykseen annettujen vastausten perusteella tehdä on se, että esihistoria on ainakin vähäisessä määrin tuttu käsite tai aihe suurimmalle osalle vastaajista.

Museo yleisesti ympäristönä oli siis hyvin tuttu lähes kaikille (ellei kaikille), Espoon kaupunginmuseo suunnilleen 2/3 vastaajista, mutta *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttely ei monellekaan. Etukäteistiedot opastuksen rakenteesta ja sisällöstä olivat suurimmalla osalla vastaajista olemattomat tai vähäiset, vaikkakin esihistoriasta monella oli jo jonkinlainen mielikuva. Tässä suhteessa voisi olettaa että opastus on rakentunut ja rakennettu monessa suhteessa hyvälle ja tasapainoiselle pohjalle ajatellen asiaa oppilaiden näkökulmasta: sopivassa suhteessa tuttua ja vierasta.

#### **5.2.2.4 Oppilaan tuntemukset ja kokemukset kierroksesta**

Analyysin viimeisessä osassa perehdytään tarkemmin vastaajien kokemuksiin, muistijälkiin ja tuntemuksiin opastuksesta. Tässä osiossa vastaajat ovat saaneet

mahdollisuuden käyttää paljon omaa sananvaltaa, sillä kolme seitsemästä kysymyksestä oli avoimia. Ensimmäisenä kysymyksenä oli *Millaista kierroksella oli?* ja siinä sai valita vastauksen *Tosi kivaa-Tosi tylsää* -skaalalta. Kaksi vastaajista oli ympyröinyt kaksi vaihtoehtoa ja ne on tässä laskettu mukaan niin, että ”ääniä” on yhteensä 106. Vastausjakauma on seuraavanlainen (KUVIO 5):



KUVIO 5. Vastausjakauma kysymykseen ”Millaista kierroksella oli?”

Hieman alle kolmasosa (44/106) vastaajista on *Kivaa* -vaihtoehdon kannalla. *Tosi kivaa* on ollut vastaajista noin viidesosalla (23/106) ja lähes vastaava määrä ei ole osannut sanoa (21/106) oliko opastuksella pikemmin kivaa vai tylsää. Vastaajista 14 oli sitä mieltä, että opastuksella oli aika tylsää ja pieni murto-osa (4/106) oli ympyröinyt *Tosi tylsää* -vaihtoehdon. Kuten todettu, kaksi vastaajista oli valinnut kaksi vaihtoehtoa: D11P2 oli ympyröinyt sekä *En osaa sanoa* että *Aika tylsää* ja E7T4 oli ympyröinyt sekä *Kivaa* että *Aika tylsää*. Jatkokysymyksen *Miksi oli kivaa tai tylsää?* -vastauksista saattoi myös päätellä, että opastuksessa oli oppilaiden näkökulmasta niin hyviä kuin joitain huonojakin puolia. Ennen kuin itse perusteluihin syvennytään, niin tässä kohtaa on vielä perusteltua palata vastaajien historiakiinnostukseen. Se näyttää korreloivan hyvin vahvasti sen kanssa, millaisena vastaajat ovat opastuksen kokeneet. Seuraava taulukko (TAULUKKO 1) havainnollistaa tilannetta. Vasempaan reunaan on merkitty historiakiinnostusskaala ja yläreunassa *Millaista kierroksella oli* -skaala. Taulukossa vastausjakauma on prosenteissa, sillä se havainnollistaa korrelaatiota ehkä hieman selkeämmin.

	Tosi kivaa	Kivaa	EOS*	Aika tylsää	Tosi tylsää
<b>Tosi paljon</b>	<b>15 %</b>	<b>5,70 %</b>	<b>0,90 %</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Paljon</b>	<b>6,60 %</b>	<b>22,60 %</b>	<b>6,60 %</b>	<b>2,80 %</b>	<b>0</b>
<b>En tiedä</b>	<b>0</b>	<b>7,50 %</b>	<b>9,40 %</b>	<b>2,80 %</b>	<b>0</b>
<b>Vähän</b>	<b>0</b>	<b>5,70 %</b>	<b>1,90 %</b>	<b>4,70 %</b>	<b>1,90 %</b>
<b>Ei ollenkaan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,90 %</b>	<b>2,80 %</b>	<b>1,90 %</b>

Taulukko 1. Korrelaatio historiakiinnostuksen ja kysymyksen "Millaista kierroksella oli?" vastausten välillä. (\*En osaa sanoa)

Taulukon osoittaman historiakiinnostus-opastuskokemus -korrelaation perusteella voi päätellä, että historiasta jo valmiiksi kiinnostuneet ja motivoituneet ovat saaneet opastuksesta enemmän iloa irti kuin ne, jotka eivät alun perinkään olleet kiinnostuneet historiasta. ”Väliin” jäävät historiakiinnostuksensa kannalta epätietoiset vastaajat, joista suurin osa (9,4 %) ei osaa sanoa, oliko kierroksella kivaa vai tylsää. Silti huomattava osa heistä (7,5 %) on sitä mieltä, että kierroksella on ollut kivaa. Tämänkaltaisiin toiminnallisiin opastuksiin osallistumisella saattaa olla suurikin merkitys siinä, kiinnostuvatko jotkut vielä omasta kiinnostuksen tasostaan epätietoiset vaikkapa esihistoriasta ylipäänsä. Ryhmiä keskenään vertailtaessa on huomattavissa paljon samankaltaisuutta historiakiinnostus-jakauman kanssa (ks. luku 5.2.2.1). Otannasta löytyy myös poikkeuksia suuntaan ja toiseen, mutta ne ovat niin harvinaisia, että poikkeuksen voi perustellusti sanoa vahvistavan säännön. Niin yleisempien kuin hieman poikkeuksellistenkin vastausten syihin syvennyttään tarkemmin seuraavaksi.

*Miksi oli kivaa tai tylsää?* -kysymyksen tarkoitus oli selvittää hieman yksityiskohtaisemmin miksi vastaajan kokemus opastuksesta ja näyttelystä oli sellainen kuin oli. Perustelut eivät aina välttämättä täsmää edellisen kysymyksen vastausten kanssa. Vaikka oppilas olisi vastannut edelliseen kysymykseen *Kivaa*, niin hän on silti voinut lähteä perustelemaan pelkästään tai myös sitä, miksi kierroksella oli tylsää (esim. A4T3: *Kivaa* → ”*Tylsää oli se kun puhuimme niin paljon*”). Perustelut voitiin jakaa jälleen sisältönsä perusteella neljään pääryhmään ja useampi yksittäinen perustelu on jaettu tietyissä tapauksissa kahteenkin pääryhmään. Ryhmät ovat seuraavat:

- a) *mielenkiinto historiaa, opastuksen aiheita ja oppimista kohtaan*
- b) *historia ei kiinnosta*
- c) *aistien monipuolinen käyttö ja tekemisen riemu*
- d) *aistien yksipuolinen käyttö ja tekemisen puute*

Pääasiallisten ryhmien ulkopuolelle jää kaksi ryhmää, joista toinen on *En tiedä/en osaa sanoa* -vastaukset, joita oli yhteensä kymmenen kappaletta. Ainoastaan kahdessa lomakkeessa ei ollut mitään perustelua.

Pääryhmään a) *mielenkiinto historiaa, opastuksen aiheita ja oppimista kohtaan* on voitu lajitella vastauksista 40. Seuraavassa on esimerkkejä ryhmään kuuluvista esimerkkivastauksista:

- *"Se oli mielenkiintoista" (A3T4, E8P2)*
- *"Siellä oli kivaa, koska pidän tosi paljon historiasta ja siellä kerrottiin paljon uutta." (B1E1)*
- *"Kivaa oli pienet palat esihistoriassa." (B12T1)*
- *"kivaa oli, koska kaikki oli niin mielenkiintoista" (B17P1)*
- *"(Tosi kivaa) koska opin paljon esihistoriasta" (C1P1)*
- *"oli kivaa, koska opin uusia asioita ja ohjaaja ei hoppuillut liikaa" (C11P1)*
- *"en tiedä mutta oli mukavaa" (C21P1)*
- *"Oli kivaa, koska sai tutkia esihistoriaa." (D4P4)*
- *"Kivaa oli se, kun kuunneltiin ohjaajalta kivoja ja jännittäviä tarinoita." (E1T3)*
- *"(Tosi kivaa) Siksi, koska oppi uusia asioita" (E11P1)*
- *"Kierroksella oli kivaa, koska sai koskea vanhoja esineitä ja sai kuulla lisää esihistoriasta." (F10T2)*
- *"(Tosi kivaa) koska oli uusia asioita ja paljon tietoa" (G10P2)*
- *"(Tosi kivaa) koska sai lisää tietoa" (G21P2)*

Näistä vastauksista on nähtävissä jo taustalla oleva, valmis motivaatio ja kiinnostus historiaa ja uusien asioiden oppimista kohtaan. Varsin moni tällä tavalla vastanneista on kiinnostunut historiasta joko *Tosi paljon* tai *Paljon*. Poikkeuksiakin löytyy, kuten edellä olevasta listauksesta näkee. Esimerkiksi D4P4 on ilmoittanut kiinnostuksensa historiaan olevan vähäinen, mutta on silti pitänyt kierrosta kivana *"koska sai tutkia esihistoriaa"* (D4P4). Myös osa niistä, jotka eivät ole tienneet, ovatko kiinnostuneet historiasta, ovat pitäneet kierrosta kuitenkin kivana (esim. E1T3). Tämänkaltaisiin toiminnallisiin opastuksiin osallistumisella saattaa olla suurikin merkitys siinä, kiinnostuvatko jotkut

vielä omasta kiinnostuksen tasostaan epätietoiset vaikkapa esihistoriasta ylipäänsä. Kaksi yllä olevista vastauksista (D4P4, F10T2) on lajiteltu myös pääryhmään c), sillä niissä on viitattu tekemisen riemuun. Aina ei sen yksinkertaisemmin ole osattu perustella sitä, minkä vuoksi kierroksella on ollut kivaa, mutta riittää kun siitä on jäänyt hyvä mieli ja mukava olo (esim. C21P1).

Vastapainona ryhmälle a) on pääryhmä b), jossa perustelut rakentuvat *historia ei kiinnosta*-argumentin varaan. On huomattava, että lähes kaikki tässä ryhmässä olevat vastaajat ovat alun perinkin olleet vain vähän kiinnostuneita historiasta tai ei ollenkaan kiinnostuneita siitä ja tämä syy on useimmiten syy perustelun sisällölle. Tällaisia vastauksia oli kahdeksan kappaletta:

- ”oli tylsää koska oli pitkäveteistä” (A2P4)
- ”En ole kiinnostunut (esi)historiasta eivätkä työpisteiden tehtävät kiinnostaneet (paitsi tulen tekeminen)” (D7T4)
- ”En ole kiinnostunut historiasta.” (D8T4)
- ”Ei saanut puhua eikä hissa kiinnosta” (F12P4)
- ”tylsää koska en tykkää historiasta” (G2P5)
- ”koska oli tylsä näyttely” (G8P5)
- ”oli tylsää ku piti kuunnella tylsää asiaa ja oli kivaa koska sai testata tulentekoa” (G9E3)
- ”oli aika tylsää, sillä minua ei edes kiinnosta historia” (G11T5)

Jälleen kerran osan tämänkin ryhmän vastauksista pystyi lajittelemaan yhteen tai kahteen muuhun pääryhmään. Vastaajan D7T4 vastaus on myös ryhmässä c), sillä hän on pitänyt kivana ja mieleenpainuvana yhtä opastuksella tehtyä asiaa, tulentekoa. Samaan ryhmään menee myös G9E3, joka hänkin on maininnut tulenteon kivana asiana. Ryhmässä b) tämä vastaus on sen vuoksi, että hän on pitänyt kierroksella kerrottavaa asiaa tylsänä. Osittain sama vastaus kuuluu myös ryhmään d), sillä asian kuuntelemista on ollut hänen kokemuksensa mukaan liikaa. Vastaajan F12P4 menee myös ryhmään d), sillä hän oli kokenut, ettei saanut käyttää omaa ääntään tarpeeksi.

Pääryhmän c) perusteluissa korostuu *aistien monipuolinen käyttö ja tekemisen riemu*, ja erityisesti juuri tekemisen ja itse kokeilemisen sekä tutkimisen riemu. Vastauksista 39 kappaletta oli luokiteltavissa pääryhmään c). Ryhmän sisään pystyi luomaan myös kaksi alaryhmää: kymmenessä vastauksessa mainittiin tulen tekeminen (suhteellisen merkittävässä osassa vastauksista siis) ja kahdessa vastauksessa perusteluna oli se, että

opastuksella oli kivaa, koska ei tarvinnut olla koulussa (C5T2, G1P3). Seuraavassa luettelo, joka edustaa hyvin ryhmän c) piirteitä:

- *"Kivaa oli, koska saatiin tehdä itsekin jotain eikä vain kuunneltu puhetta."* (A6T2)
- *"Minusta oli kivaa kun oli ne 5 pistettä missä tehtiin eri juttuja <3"* (B3E2)
- *(Kivaa) Koska sai tehdä kaikenlaista"* (B8P3)
- *"(Kivaa) koska saatiin kokeilla tulentekoa mutta onneksi ei tullut tulta"* (B18P2)
- *"oli kivaa vaan (vaan kivaa) siksi koska no en saanut tehdä tulta, eli ei ollut tosi kivaa"* (C3T1)
- *"Siellä sai tehdä jotain itse."* (C8P1)
- *"(Tosi kivaa) Koska siellä sai katsoa ja koskea esineisiin, ja sai kokeilla itsekin tulen sytytystä."* (C10T1)
- *"Se oli kivaa kun sai tehdä tehtäviä mut se ei ollu kivaa kun ei saanu ottaa kuvia"* (D6T3)
- *"Kivaa oli se kun sai koitella vanhoja esineitä."* (E2T2)
- *"Oli kivaa, koska saimme ikään kuin mennä siihen maailmaan, mistä oli kyse."* (E5T2)
- *"Mukavaa oli kun sai tutkia esineitä."* (F2P2)
- *"oli kivaa koska sai olla arkeologi ja päätellä mitä esineet ovat"* (F14E2)
- *"me käytiin pienessä mökissä"* (G7P3)
- *"kivaa koska sai tutkia vanhoja esineitä"* (G12P2)

Kuten huomataan, lähes kaikissa ryhmän vastauksissa korostuu ja toistuu sanat *tekeminen, kokeileminen ja tutkiminen*. Vastaja E5T2 oli kokenut päässeensä oikein eläytymään *"-- siihen maailmaan, mistä oli kyse"*. Ammatillisen eläytymisen makuun oli päässyt vastaja F14E2: *"-- sai olla arkeologi ja päätellä mitä esineet ovat"*. Eläytyminen on voimakkain kokemus, jonka opastus voi tarjota ja usein hyvän oppaan ideoissa siintää tämä tavoite (ks. luku 4.2.1) Vastaja C3T1 kokee jääneensä tulen tekemisen kokeilusta paitsi, muuten hän olisi vastannut kierroksella olevan tosi kivaa eikä *"kivaa vaan"*. Sen vuoksi tämä vastaus on luokiteltu myös pääryhmään d). Ryhmään d) menee osittain myös vastaajan D6T3 perustelu, sillä vaikka tehtävien tekeminen oli hänestä kivaa, niin kokemus jäi hieman köyhäksi *"--kun ei saanu ottaa kuvia"*. Opastusten voidaan sanoa olevan varsin onnistuneet konstruktivisen oppimisen näkökulmasta, kun niin moni vastaja monesta eri ryhmästä (A-G) on antanut pääryhmiin a) ja c) kuuluvia vastauksia.

Pääryhmän c) vastauksissa pistää silmään myös sana *esineet*, ja nimenomaan niiden katsominen, koskeminen ja tutkiminen. Ainakin vastausten E2T2 ja G12P2 perusteella, jotkut oppilaista ovat olleet siinä käsityksessä, että kosketeltavat esineet ovat *"vanhoja"*



eli peräisin esihistorialliselta ajalta. KULPS! -opastuksilla kosketeltavat esineet ovat kuitenkin replikoita, ja ainakin joskus oppaat selvittävät tämän seikan myös opastuksiin osallistujille; vitriinissä olevat esineet ovat niitä autenttisia kaivauslöytöjä ja tutkittavat myöhemmin tehtyjä replikoita (ks. luku 4.2.3). Joidenkin vastaajien kokemukseen mahdollinen tieto tutkittavien esineiden luonteesta ei ole vaikuttanut, vaan he ovat vahvasti uskoneet päässeensä koskemaan vanhoja esineitä. Konstruktiivisen ja kontekstillisen oppimisen huomioivan opastuksen näkökulmasta on kuitenkin ehkä tärkeintä se, minkälaisessa ympäristössä kokemus esineestä tapahtuu: opastuksella ollaan ns. autenttisten esineiden ja löytöjen ympäröimänä ja siellä päästään koskemaan niiden pohjalta tehtyjä replikoita. Oleellista on, että opas kertoo tämän eron ja rakentaa sillan löytöjen ja replikoiden välille. Autenttisuus on tavoiteltavaa, mutta suhteellista (ks. luku 2.3) ja siten vähintään yhtä tärkeänä voidaan konstruktiivisesta näkökulmasta pitää opastukselle osallistujan *kokemusta* kosketeltavina olevista esineistä.

Vastapainona pääryhmän c) perusteluille on ryhmään d) lajitellut perustelut, joiden sisältö on osittain päinvastainen verrattuna c)-vastausten sisältöön. Kyse on siis siitä, että vastaajat ovat kokeneet ”saaneensa” käyttää aistejaan liian yksipuolisesti ja monipuolisesta tekemisestä on ollut heidän mielestään puutetta tai kokemus on ollut muustakin syystä huono. Tällaisia vastauksia oli luokiteltavissa 20 kappaletta, ja osa näistäkin lajiteltavissa myös muihin pääryhmiin. Seuraavassa listauksessa on kattavat esimerkit ryhmästä d):

- ”Tylsää oli se kun puhuimme niin paljon.” (A4T3)
- ”No oli ihan kivaa, koska sain paljon lisää tietoa esihistoriasta, mutta ei kumminkaan tosi kivaa, koska olisin halunnut katsoa näyttelyä vähän vapaammin.” (C4T2)
- ”Siellä vain istuttiin ja puhuttiin.” (C7T2)
- ”tylsää oli että piti istua tosi paljon” (C17P2)
- ”Siksi koska siellä ei tehty paljoakaan mitään.” (D3P5)
- ”Koska emme voineet mennä katsomaan muutakin museossa. Minun mielestäni oli aika tylsää olla samassa huoneessa. Mutta muuten oli ihan kivaa.” (D9T2)
- ”(Aika tylsää) koska ohjaaja oli valittaja” (F6T3)
- ”koska niin pitkä aika alkoi tylsistyttää tai että ei saanut niin paljoa tehdä mitään” (G6P4)

Vastaukset C4T2 ja D9T2 kuuluvat myös ryhmään a). Ryhmän d) perusteluista paljastuu hyvin opastusten ongelmapuoli oppilaiden kannalta: ollaan pitkään paikoillaan ja puhutaan (opas puhuu) ehkä liikaa. Kuten aiemmin on todettu, KULPS!-

esihistoriaopastus keskittyy vain yhteen *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttelyn tilaan, Bosmalm-huoneeseen, joka on kooltaan melko pieni (ks. luku 4.1). Oppilaan keskittyminen ja tylsistyminen opastukseen saattaa häiriintyä syystä, että lähes tunti ollaan samassa huoneessa ja tilanteessa enimmäkseen istutaan, aivan kuten koulutunneillakin jo tehdään. Toinen ”häiriötekijä” on ihmiselle luontainen uteliaisuus: kerrankin kun ollaan jossain muualla kuin koulussa, niin tekisi mieli tutkia, mitä muista näyttelyn huoneista ja ylipäänsä museosta löytyy.

Seuraavaksi edetään kysymysten *Jäitkö ihmettelemään jotakin asiaa? Jos, niin mitä?* vastauksiin. Ne ovat jaettavissa kolmeen ryhmään: *ei vastausta* (12/104), *ei ihmettelyä* (72/104) ja *ihmettelyä* (20/104). Kahdessa ensimmäisessä ryhmässä on vain se pieni ero, että *ei ihmettelyä* -ryhmän vastauksissa on kirjoitettu lomakkeen riveille jotakin, esimerkiksi *”En jäänyt miettimään mitään”* (A4T3), *”en mitään”* (C6P2) tai *”En. Kaikki oli selvää. :)”* (E7T4). Vastaajista siis 20 oli jäänyt (tai tunnusti jääneensä) ihmettelemään tai paremminkin pohtimaan jotain ja erilaisia vastauksia on yhtä monta kuin vastaajia. Seuraavassa muutamia esimerkkejä ihmettelyn aiheista:

- ”Kyllä. Esihistoriallisia kalastusvälineitä.” (B15P1)
- ”Jäin ihmettelemään, että mihin paikkaan Suomessa ihmiset menivät ensimmäiseksi.” (C4T4)
- ”tulen tekemistä” (C14P2)
- ”Kyllä. Jäin ihmettelemään mitä (miten?) me saatiin kokeilla kivikauden vanhoja tavaroita.” (C18T1)
- ”Miten tuli pystyy syttymään puupaloilla?” (D1P2)
- ”Miksi pysyttiin samassa huoneessa” (D5E5)
- ”Sitä, että miten pystytään päättämään, että millä esineellä tehdään mitään asioita.” (E4T4)
- ”Sitä miten esihistorian ihmiset pystyivät tekemään kaiken itse.” (G20T3)

Vastausjakaumasta voisi päätellä, että lomakekysely ei ollut tällaisten kysymysten esittämiseen se paras mahdollinen, koska moni viidesluokkalainen ei ehkä jaksakaan enää kirjoittaa pohtimiaan tai muistelemiaan asioita auki, varsinkin kun lomakkeessa on monta avointa kysymystä. Ylös kirjoitetuista moninaisista pohdinnan aiheista voi päätellä, että vastaajat ovat todellakin yksilöitä, erilaisia oppijoita ja kukin jää miettimään aina hieman erilaista opastuksen tai näyttelyn piirrettä kuin toinen.

*Mitä sinulle jäi näyttelykierroksesta parhaiten mieleen?* -kysymyksen lisäksi lomakkeeseen ikään kuin edellisen ihmettelykysymyksen tueksi; mikäli ihmettelykysymykseen ei tulisi kummempia vastauksia, niin tähän hieman selkeämmin muotoiltuun kysymykseen olisi kyllä vastauksia. Näiden vastausten luokitteluun omiin ryhmiinsä oli haastavaa, mutta yleisimmät mieleen jääneet aiheet olivat silti hyvin hahmotettavissa. Vastauksia tuli yhteensä 106 kappaletta eli lähes kaikki vastaajat olivat vastanneet yhden mieleenpainuvimman piirteen opastukselta ja/tai näyttelystä. Ainoastaan kolme vastaajaa ei ollut vastannut mitään. Muut vastaukset jakautuvat seuraavasti:

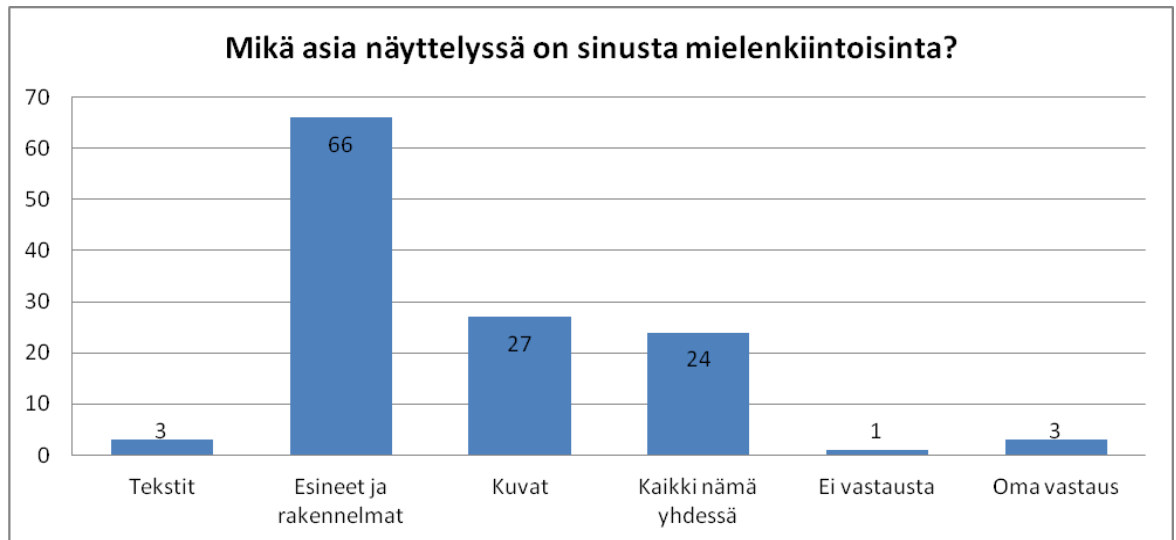
- a) en tiedä/en osaa sanoa (4)
- b) kaikki (4)
- c) konkreettiset näyttelyelementit ja niistä kerrotut asiat (53)
  - mammutin hammas (6)
  - luut ja niihin liittyvät asiat (5)
  - hylje ja siihen liittyvät asiat (7)
  - nahat, nahan käsittely ja turkikset (13)
  - kivikauden talo (8)
  - yksittäiset esineet ja elementit (14)
- d) tekeminen (27)
  - tulen tekeminen (21)
- e) muut (7)
- f) *Parantavat vedet* -näyttelyyn liittyvät asiat (11)

Vastaukset voidaan jakaa sisällöllisesti vähintään näihin kuuteen pääryhmään. Ryhmän c) vastaukset voidaan jakaa useampaan alaryhmään, mutta yhteistä niille on se, että niissä kaikissa viitataan johonkin varsin konkreettiseen näyttelyelementtiin (useimmiten arkeologiseen esineeseen/materiaaliin tai rakennelmaan) ja niistä opastuksella kerrottuihin yksityiskohtiin. Ryhmän d) vastaukset sisältävät viittauksen opastuksella tapahtuneeseen tekemiseen. Suurimmalle osalle näin vastanneista on jäänyt parhaiten mieleen tulen tekeminen, jota opastuksilla on päässyt siis kokeilemaan itse. Tulen tekemisen kokeilu nousee myös *Miksi oli kivaa tai tylsää?* -kysymyksen vastauksissa, ja kaikissa tapauksissa positiivisessa valossa (vaikka muuten olisi ollut tylsää, niin kivaa oli nimenomaan tulen tekemisen kokeilu). Vastauksista seitsemän olen luokitellut ryhmään e) *muut*. Siellä on sekalaisia vastauksia liittyen opastuksen sisältöön ja tuntemuksiin tai ihmettelyn aiheeseen, joita KULPS!-käynnillä on herännyt. Nämä

vastaukset eivät aivan suoraan viittaa mihinkään konkreettiseen näyttelyelementtiin. Pääryhmään f) olen ryhmitellyt vastaukset, jotka viittaavat terveystesien ja kylpylöiden historiasta kertovaan vaihtuvaan näyttelyyn *Parantavat vedet*, joka oli KAMU:ssa 24.9.2014–31.5.2015. Kaikki f)-vastaukset ovat vastaajilta ryhmistä E ja F. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaille on annettu aikaa kierrellä myös vaihtuvassa näyttelyssä varsinaisen KULPS! -opastuksen jälkeen.

Tässä analyysissä ei ole syytä mennä yksittäisiin vastauksiin sen syvemmin sisälle, vaan tutkimuksen kannalta oleellisia päätelmiä voidaan tehdä jo edellä olevan luokittelun perusteella. Useimmiten tieto tulee vastaajille merkitykselliseksi ja mieleenpainuvaksi vasta, kun se liitetään johonkin hyvin konkreettiseen asiaan, joka on ollut vastaajan nähtävillä ja/tai tunnusteltavissa. Esimerkiksi monessa vastauksessa (13) on nostettu mieleenpainuvimmaksi nahat ja niiden käsittelyyn liittyvät jutut, joita opas on kertonut. Tämä johtunee osittain siitä, että vastaajat ovat päässeet itse käsillään kokeilemaan eri eläinten turkiksia ja nahkoja. Samat syyt pätevät siihen, miksi tulen tekemisen kokeilu on noussut monen mielessä mieleenpainuvimmaksi asiaksi. Vastaukset saavat hyvin tukea myös *Miksi oli kivaa tai tylsää?* -perusteluista ja ovat melko samassa linjassa niiden kanssa.

Edellinen kysymys keskittyi enemmän nimenomaan opastukselta mieleen jääneisiin asioihin ja sisältöihin. Monivalintakysymys *Mikä asia näyttelyssä on sinusta mielenkiintoisinta?* keskittyi hakemaan vastauksia hyvin näyttelykeskeisesti. Valintoja tuli yhteensä 124 kappaletta ja ne jakautuvat seuraavan diagrammin (KUVIO 6) osoittamalla tavalla:

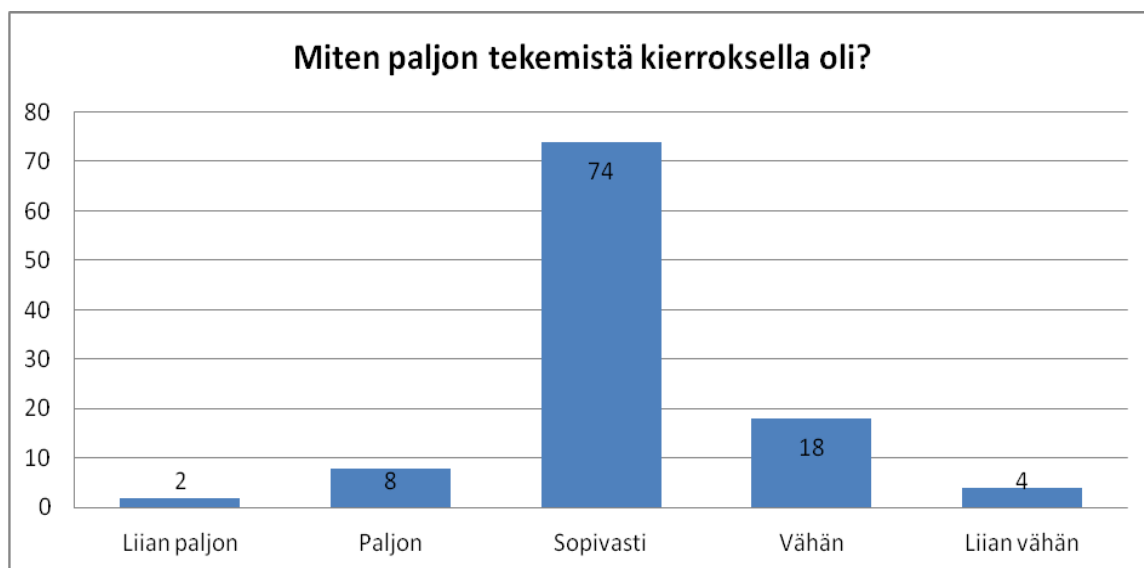


KUVIO 6. Vastausjakauma kysymykseen ”Mikä asia näyttelyssä on sinusta mielenkiintoisinta?”

Suurin osa vastaajista on valinnut yhden vaihtoehdon, 22 on valinnut kaksi vaihtoehtoa, joista ehdottomasti yleisin yhdistelmä on *Esineet ja rakennelmat* + *Kuvat* (21/22) ja yksi oli valinnut *Tekstit* + *Kuvat*. Diagrammitaulukosta on erittäin hyvin hahmotettavissa, että *Esineet ja rakennelmat* (66/124) on ”varastanut” hyvin huomion muilta näyttelyelementeiltä ja valinta esiintyy huomattavasti useammin yksin (46/124) verrattuna muihin vaihtoehtoihin. *Tekstit* on ympyröity vain kolme kertaa ja se on jokaisessa tapauksessa tehty jonkin toisen valinnan rinnalle (G19P2: *Tekstit* + *Esineet ja rakennelmat*; E1T3 & E12T4: *Tekstit* + *Kuvat*). *Kuvat* on valittu 27 kertaa ja kuten edellä käy ilmi, samoin suurin osa näistä valinnoista on toisen valinnan rinnalla ja yksinään se on valittu vain neljä kertaa (D4P4, F1P4, F8T4, F12P4). *Kaikki nämä yhdessä* on valittu 24 kertaa. Omia vastauksia on kolme: ”*Videot*” (A1P3), ”*Ei mikään*” (D5E5, D7T4). *Tekstit* saattavat olla aliedustettuna sen vuoksi, että niihin ei opastuksella juuri syvennyt, vaan siellä keskitytään oppaan kerrontaan, ryhmäkeskusteluihin ja tehtäviin. Kun suhteuttaa vastausjakaumaa tutkimuksen teoreettiseen pohjaan on selvää, mistä syistä *esineet ja rakennelmat* ovat vastaajien mielestä näyttelyelementeistä mielenkiintoisimpia; esineet ja rakennelmat ovat lähes poikkeuksetta arkeologiaan ja (esi)historiaan keskittyvien näyttelyiden kiintopiste (luvut 2 ja 3). Ne ovat toki myös näyttelyn visuaalisesti huomattavampia ja vallitsevimpia elementtejä, ja ovat siksi jääneet mieleen. Edellisen kysymyksen vastaukset tukevat myös osittain tätä jakaumaa: vaikka monet ovat maininneet jonkin tehtävän yms. tekemisen parhaiten mieleen jääneeksi asiaksi, niin varsin moni oli maininnut vastauksessaan yksittäisen esineen, esineitä tai rakennelman. Yksi syy *Esineet ja*

*rakennelmat* -valinnan yleisyyteen lienee lisäksi opastus, sillä oppaat viittaavat jatkuvasti kerronnassaan näyttelyn elementteihin, *erityisesti* rakennelmiin ja esineisiin (ks. luku 4.1.3).

Halusin selvittää vielä vastaajien mielipidettä opastuksella olevan tekemisen määrään, sillä opastuksia voisi lähteä kehittämään vastausten perusteella suuntaan tai toiseen. Oletuksena oli, että KULPS! -opastuksilla tulisi kyllä olla positiivisessa mielessä tekemistä ja tuloksen tulisi näkyä selkeästi kyselyn vastauksissa. Viitteitä kysymyksen *Miten paljon tekemistä kierroksella oli?* vastauksille saakin jo vilkaisemalla joidenkin edellisten kysymysten vastauksia, joista nousee esiin kokemus, että asioiden tekeminen on se, joka on jäänyt hyvin ja hyvällä tavalla mieleen. Vastauksia *Miten paljon tekemistä kierroksella oli?* -kysymykseen tuli 106, sillä kaksi vastaajaa oli ympyröinyt kaksi vaihtoehtoa (E1T3: *Paljon/Sopivasti* ja F5T3: *Vähän/Liian vähän*). Seuraava diagrammi (KUVIO 7) tukee erittäin hyvin vastaajien kirjaamia mielipiteitä ja kokemuksia opastuksesta:



KUVIO 7. Vastausjakauma kysymykseen ”Miten paljon tekemistä kierroksella oli?”

Tekemistä on ollut *Sopivasti* ehdottomasti suurimman osan (74/106) mielestä. Tulos kertoo onnistuneesta ja tehtävien sekä tekemisen kannalta melko tasapainoisesta opastuksesta kun tarkastellaan asiaa viidesluokkalaisten vastaajien näkökulmasta.

Kaksi vastaajista oli vastannut, että tekemistä oli *Liian paljon* (C4T2, G2P5). Vastaajan C4T2 perustelu vastaukselle löytyy aiemmasta *Miksi oli kivaa tai tylsää?* -perustelusta: *"No oli ihan kivaa, koska sain paljon lisää tietoa esihistoriasta, mutta ei kumminkaan tosi kivaa, koska olisin halunnut katsoa näyttelyä vähän vapaammin."* (C4T2) Vastaaja on siis varsin kiinnostunut historiasta, mutta hänelle ei (liika) järjestetty tekeminen sopinut vaan hän olisi mielellään tutkinut itse vapaammin koko näyttelyä. Vastaaja G2P5 taas ei ole kiinnostunut historiasta ollenkaan ja hänellä on ollut *"(tosi) tylsää koska en tykkää historiasta"* (G2P5) ja tekemistä on kiinnostuksen puutteeseen nähden ollut liikaa. Kahdeksan vastaajista on vastannut kysymykseen *Paljon*, mutta kaikki aiempien kysymysten vastauksista päätellen positiivisessa hengessä. Esimerkiksi vastaaja D4P4 on ollut alun perin vain *vähän* kiinnostunut historiasta, mutta opastuksella on kuitenkin ollut *"(Kivaa), koska sai tutkia esihistoriaa."* (D4P4).

Reilu kymmenesosa (18/106) vastaajista on ollut sitä mieltä, että opastuksella oli *Vähän* tekemistä, mikä viittaisi siihen, että tekemistä olisi saanut olla vähän enemmän. Kaikista kivaa/tylsää -perusteluista ei saa vastausta sille, miksi opastuksella on ollut näiden vastaajien mielestä *vähän* tekemistä, mutta esimerkiksi vastaaja C7T2 on perustellut kantaansa seuraavasti: *"(En osaa sanoa), Siellä vain istuttiin ja puhuttiin"* (C7T2) ja vastaaja D9T2: *"(Aika tylsää) Koska emme voineet mennä katsomaan muutakin museossa. Minun mielestäni oli aika tylsää olla samassa huoneessa. Mutta muuten oli ihan kivaa."* (D9T2). Opastus on siis jossain mielessä varsin staattinen kun se keskittyy yhteen tilaan ja paljon joutuu myös istumaan (ks. *Miksi oli kivaa tai tylsää?* -kysymyksen vastaukset, pääryhmä d), s. 59). Neljän vastaajan mielestä opastuksella on ollut *Liian vähän* tekemistä.

Viimeinen kysymys lomakkeessa oli *Saitko keskustella kierroksella koulukavereittesi kanssa?*, sillä kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ja hyvän museokokemuksen luomiseksi ihmisten olisi saatava keskustella ja vaihtaa ajatuksiaan toistensa kanssa. Kysymys aiheutti selvästi lievää hämmennystä vastaajien keskuudessa ja ryhmien sisällä oli myös toisistaan eroavia kokemuksia. Osaltaan hämmennys johtui siitä, ettei kysymyksen kohdalla ollut annettu kuin kaksi vaihtoehtoa, *Kyllä* ja *Ei*. *Kyllä* -vastauksia annettiin yhteensä 89 eli ehdoton enemmistö, ja *Ei* -vastauksia puolestaan 19. Näiden vastausten joukossa on ns. sekavastauksia 10 kappaletta, eli oli ympyröity tai

vastattu tavallaan sekä *Kyllä* että *Ei*. Täysin omia vastauksia oli kaksi ja yhdessä lomakkeessa ei ollut vastattu tähän kysymykseen mitään. Kaikissa ryhmissä lukuun ottamatta ryhmää C on vähäistä hajontaa kahden vaihtoehdon välillä. Kaikissa enemmistö on kuitenkin selkeästi kallistunut *Kyllä* -vaihtoehdon puolelle.

Omat vastaukset ja jotkut sekavastauksista omine lisäyksineen antavat hieman valaistusta siihen, miksi kysymys on ollut hämmentävä. C-ryhmässä lähes kaikki ovat olleet sitä mieltä, että ovat saaneet keskustella koulukaverinsa kanssa opastuksella, mutta yhdellä vastaajista on oma vastaus: *"Aika vähän"* (C4T4). Toinen omista vastauksista löytyy ryhmästä E: *"Saihan sitä vähän jutella, mutta pelotti että vetäjät sanoisivat siitä jotain"* (E7T4). Vastaajan kuvailema pelko on sinänsä ymmärrettävä koulukontekstin näkökulmasta ja vastaus antaa kuvaa myös perinteisestä valta-asetelmasta: opettaja (tai tässä tapauksessa opas) puhuu ja oppilaat kuuntelevat (kunnes toisin pyydetään tai annetaan lupa). Samasta asetelmasta lienee kyse myös sekavastauksissa ja ilmenee joistakin omista lisäyksistä:

- *"Kyllä (mutta ihan vähän)"* (D5E5)
- *"Kyllä (mutta melko vähän)"* (D7T4)
- *"En (tai no vähän)"* (D8T4)

Kyselyyn vastanneiden viidesluokkalaisten kokemukset ja tuntemukset opastuksesta ovat olleet suurimmalla osalla positiivisia ja opastuksia vetäneiden oppaidenkin ja siten myös museon kannalta hyvin rohkaisevia. Monipuolinen aistien käyttö ja varsinkin se, että on päässyt itse tekemään, koskemaan ja tutkimaan ovat nostaneet opastuskokemuksen erittäin myönteiseen valoon. Tekemistä oli suurimman osan mielestä sopivasti. Kokemus kertoo näin ollen siitä, että tekemisen prosessoinnille eli reflektoinnille on jätetty jo opastusvaiheessa tilaa. Tekeminen ja aistien käyttö ei olekaan muistojen luomisen ja asioiden oppimisen kannalta arvokasta itsessään vaan aina suhteutettuna konteksteihin (ks. luku 3) ja tämä on otettu opastuksilla vastaajien kokemusten perusteella huomioon (ks. myös vastaukset kysymyksiin 14. *Jäitkö ihmettelemään jotakin asiaa? Jos, niin mitä?* ja 15. *Mitä sinulle jäi näyttelykierroksesta parhaiten mieleen?*). Arkeologisen tiedon kommunikoinnin osalta opastuksilla, erityisesti esihistoriallisen ajan osalta, ovat tämänkin kyselyn näkökulmasta erittäin tärkeässä roolissa löydöt, esineet, replikat ja rekonstruktio. Ne kietoutuvat erottamattomasti kokemusten positiivisuuteen ja mieleenpainuvuuteen.



Sataprocenttisen harmonisiksi ja yksimielisiksi ei kokemuksia voi kuitenkaan kutsua, vaikka kyse onkin tässä otannassa muutamasta harvasta, joiden kokemus on ollut täysin tai jollain tavalla negatiivinen. Opastuksella on ollut joidenkin mielestä aika tylsää tai tosi tylsää ja jotkut eivät ole osanneet päättää suuntaan tai toiseen (en osaa sanoa). Tekemistä on ollut muutamien mielestä liian paljon, vähän tai liian vähän. Hieman hämmennystä aiheuttaneen keskustelukysymykseen annetut vastaukset (osa niistä) kertovat osaltaan tietynlaisesta valta-asetelmasta, joka opastuksilla on vallinnut.

## 6. Oppaat ja viidesluokkalaiset Espoon esihistoriaa rakentamassa

Ennen kuin lähdetään tarkastelemaan oppaiden ja toisaalta oppilaiden vastauksia yhteneväisyyksiä ja eroja keskenään, on syytä nostaa esiin muutama seikka oppaista ja oppilaista itsestään. Oppaat ovat Espoon kaupunginmuseon työntekijöitä ja heitä ympäröi työssään omanlaisensa työyhteisö. Oppilaat tulevat museoon opettajansa ja luokkatovereidensa kanssa noin tunniksi ja heitä puolestaan ympäröi useimmin kouluympäristössä omanlaisensa, oppaiden työyhteisöstä selvästi eroava kouluyhteisö. Toinen huomioonotettava ja selkeä ero on se, että oppaat omaavat jonkin verran pidemmän elämäkokemuksen oppilaisiin verrattuna, ja tämä johtuu iäkerosta. Eroista huolimatta oppaiden ja oppilaiden välillä on myös paljon yhtäläisyyksiä, joiden vuoksi tutkimuskysymys (1) *miten oppaiden ja viidesluokkalaisten käsitykset arkeologiasta ja arkeologisesta tiedosta ja sen opettamisesta ja oppimisesta kohtaavat* on relevantti ja vastauksia sille voidaan etsiä molemmista aineistoista ja niiden analyyseista. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta voidaan samalla pohtia vastauksia tutkimuskysymykseen (2): *voisiko kouluopetusta ja etenkin museo-opastuksia vielä parantaa ja ehkä laajentaa silloin kun niiden kohteena on arkeologia ja arkeologinen tieto*. Haastatelluilla oppailla ja kyselyyn vastanneilla oppilailla on suurilta osin yhteinen sosiokulttuurinen tausta ja heidän voidaan näin olettaa jakavan pitkälti samoja sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön lukutaitoja (Hooper-Greenhill 1999: 13-15; Falk & Dierking 2000: 91-111; Kallio et al. 2004: 70). Itsestään selvästi oppaille museo (erityisesti KAMU) on lisäksi fyysisenä ympäristönä ja konseptina tuttu, mutta sitä se on myös oppilaille. Espoo alueena ja ympäristönä yhdistää oppaita ja oppilaita; oppaat vähintään työnsä kautta ja oppilaat koulunsa ja asuinalueensa kautta. Ilmiselvä yhdistävä tekijä on opastus, joka tapahtuu tietyssä näytellyssä.

Oppaiden haastatteluaineistosta ja viidesluokkalaisten tehdystä kyselyaineistosta on analyysien pohjalta tulkittavissa, että sekä oppilailla että oppailla on samansuuntaiset käsitykset siitä mitä arkeologia ja arkeologinen tieto ovat ja miten niistä tulisi opettaa ja oppia opastus- ja kenties myös koulukontekstissa. Jossain määrin niissä on myös eroja tämän luvun alussa sivuttujen syiden vuoksi.

Viidesluokkalaisten mielikuvat ja käsitykset esihistoriasta ja arkeologiasta eivät vastausten perusteella pohjaudu yksinomaan KULPS! -opastukseen. Itse asiassa monet ainakin arkeologiaan liittyvistä vastauksista on luokiteltavissa mielikuviksi, joilla on ollut vahva asema jo ennen opastusta (vrt. esim. Ramos & Duganne 2000; Holtorf 2004). Olisi ollut mielenkiintoista kysyä oppilaiden mielikuvia opastusta ennen ja sen jälkeen, ja vertailla niitä keskenään; tämän tutkimuksen ja sen tutkimushistoriallisen taustan perusteella on kuitenkin vaikea uskoa, että vastaukset olisivat merkittävästi eronneet toisistaan. Viidesluokkalaisten käsitykset sekä esihistoriasta että arkeologiasta olivat luokiteltavissa muutamaan ryhmään ja vastaukset olivat muutenkin melko homogeenisia. Erityisesti esihistoria-käsityksistä on nähtävissä myös kouluopetuksen vaikutus: on tehty selvää rajaa esihistorian ja historian välille kirjoitettujen lähteiden olemassaolon tai olematta olon perusteella sekä mainittu aikakausia (useimmin kivikausi), joita käydään läpi paitsi kouluopetuksessa myös opastuksella. *Esihistoria* sanana itsessään on antanut todella monelle vastanneelle mielikuvan ajasta kauan aikaa sitten, niin kaukaisesta ajasta, ettei sitä voi kunnolla käsittää. Käsitykset arkeologiasta sitoutuvat suurimmalla osalla vahvasti tutkijoihin, historian tutkimiseen ja kaivauksiin. Sekä esihistoriasta että arkeologiasta on tullut mieleen myös konkreettisia esineitä ja asioita. Oppaiden käsitykset vastaavat oppilaiden mielikuvia melko paljon: kaivaukset, tutkiminen ja konkreettiset löydöt ovat myös haastatteluista nostettavia ja monesti toistuvia aiheita. Haastattelemalla sai syvällisempää tietoa oppaiden taustoista ja sitä kautta ymmärrystä siihen, mistä heidän käsityksensä kumpuavat.

Oppaiden työssä heidän tärkein työkalunsa on *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttely, ja sen vuoksi on ymmärrettävää, että he kohdistavat palautteensa ja kritiikkinsä pääasiassa siihen. Oppaiden oma opinto- ja työtausta tukevat vahvasti ajatusta historiallisen ja arkeologisen tiedon monipuolisuudesta ja muuttumisesta ja syventävät myös ymmärrystä sen erilaisista soveltamiskeinoista oppaan työssä. Käsitykseen kuuluu siis kiinteästi ajatus siitä, että tietoa ei ole itsenäisesti ja passiivisesti olemassa ihmisen ulkopuolella vaan sitä ja erityisesti merkityksiä siitä rakennetaan aktiivisesti niin yksilö- kuin yhteisötasolla ja tämän vuoksi se on muutoksille altista ja siksi siihen tulee myös suhtautua kriittisesti. Oppaat pyrkivät taustojensa tähden tietoisesti luomaan ja edistämään tutkivan ja konstruktivisen oppimisen kannalta merkittävää ilmapiiriä opastuksillaan. Työkokemusten pohjalta

he pyrkivät, edelleen tietoisesti, myös analysoimaan itseään ja työympäristöään ja kehittämään niitä.

Oppaiden näkökulmasta *Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttely on näin askel kohti laadukkaampaa Espoon historian kommunikoimisen tapaa, mutta ei se viimeinen eikä paras askel. Näyttelyn suunnittelussa on otettu suuria edistysaskeleita ottamalla huomioon useiden verkostojen, myös yleisöjen, näkökulmat. Espoon esihistoriaa esitellään yhden espoolaisen kohteen, Bosmalmin kivistä asuinpaikan, kautta ja historiaa tuodaan lähemmäksi nykyihmistä tuttujen teemojen kautta. Oppaat ovat omalta osaltaan halunneet, varsinkin KULPS! -opastuksilla, korostaa piilopetussuunnitelmansa yhtä puolta, ”hiplattavaa historiaa”, ja sitä saisi olla heidän mielestään itsessään näyttelyssä paljon lisää, ei pelkästään opastuksilla. Moniaistillisuutta ja varsinkin tuntoaistin käyttöä arvostavalla näyttelyllä voitaisiin tuoda ihmisille lähemmäksi ja läpinäkyväksi myös ne tavat, joilla arkeologit itse tutkivat löytöjä ja tekevät niistä tulkintoja.

Monta näkökulmaa huomioivasta näyttelyn suunnittelutyöstä huolimatta näyttely on oppaiden näkökulmasta tarkasteltuna joiltain osin melko jäykkä ja osittain perinteinen. Kiinteät muinaisjäännökset ja arkeologisen tiedon muodostuminen ovat läsnä näyttelyssä vain videoilla ja kosketusnäyttömultimediassa, joita kaikki eivät katso. Oppaiden joskus vaikeanakin tehtävänä on siis rakentaa opastuksillaan siltoja näyttelyn elementeistä ilmiöihin, joita ei näyttelystä ole suoraan ymmärrettävissä ilman taustakokemusta ja -tietoa. Tämä tehtävä korostuu erityisesti KULPS! -opastuksilla.

Opas voidaan nähdä ainakin KULPS! -taustaa vasten tärkeässä välittäjän ja asiantuntijan roolissa, mutta ei perinteisellä didaktisella ja selittävällä tavalla, vaan nimenomaan tarkoituksellisesti rakentavalla ja keskustelevalle tavalla. Opas auttaa yleisöjä näkemään yhtäläisyyksiä ihmisille tuttujen teemojen pohjalta kaukaisen ja vieraalta tuntuvan menneisyyden sekä nykyajan välillä. Erityisesti lasten ollessa kohderyhmänä on tärkeää, että opas antaa ”oikeiden” vastausten sijasta *välineitä* aiheiden pohtimiseen ja niistä käytävään merkitykselliseen keskusteluun (Littleton & Mercer 2010). KULPS! -opastuksilla pääosassa tässä yhteyksien rakentamisessa ovat erilaiset ja monipuoliset tehtävät ja keskustelu.

Viidesluokkalaisten vastausten perusteella KULPS! -opastuksilla käytetyt keinot opettaa ja oppia (esi)historiaa ja arkeologista tietoa ovat suurilta osin toimivia ja oppimista kannustavia. Aistien monipuolinen käyttö ja erityisesti esineiden tutkiminen ja erilaisten tehtävien tekeminen ovat olleet tärkeässä osassa positiivisen ja merkityksellisen museokokemuksen luomisessa, ja näitä keinoja tulisi käyttää myös jatkossa. Monesta vastauksesta on myös tulkittavissa, että historian kouluopetukseen kaivataan lisää samoja elementtejä kuin mitä KULPS -opastuksella on ollut käytössä.

Koululaisopastuksissa, kuten muissakin ryhmäopastuksissa on kohderyhmäajattelusta huolimatta se huono puoli, että jokaista ei voi välttämättä miellyttää eikä voi olettaa, että jokaista lähtökohtaisesti kiinnostaisi käsiteltävänä oleva asia. Kyse on pitkälti henkilökohtaiseen kontekstiin (ks. luku 3) liittyvistä asioista, kuten tuntemuksista ja motivaatiosta tai sen puutteesta. Opastuksilla on ollut aika tylsää tai tosi tylsää pääosin niillä, joilla ei alun perinkään ollut tai oli vain vähän kiinnostusta historiaa kohtaan. Toisaalta opastus on sytyttänyt mahdollisen kiinnostuksen kipinän niihin, jotka eivät ole olleet varmoja kiinnostuksensa tasosta. Tämä kipinä on sytytetty pääasiassa opastukseen kuuluvilla aktivoivilla elementeillä, joissa osallistujan toimijuus on tunnustettu ja sille on tarkoituksellisesti annettu tilaa. Kyselyn tuloksista saa ainakin vihjeitä niistä keinoista, joilla ihminen saadaan kiinnostumaan historiasta ja rakentamaan siitä merkityksiä omaa kehitystään varten.

KULPS! -opastusten ilmeinen huono puoli on viidesluokkalaisten näkökulmasta sen staattisuus, joka on pystytty toteamaan useammassa vaiheessa analyysia. Opastuksella joudutaan istumaan pitkään samassa tilassa ja kuuntelemaan opasta. Kavereiden kanssa on saanut keskustella, mutta aika rajoitetusti ja vain vähän. Opastuksilla realiteetit siis asettavat jossain määrin muureja ideaalien saavuttamisen eteen. Realiteetteja sivuttiin jonkun verran haastatteluiden osalta, mutta viidesluokkalaisten kokemuksia tarkastelemalla ne ovat konkreettisemminkin nähtävissä. KULPS! -opastusten kesto on 60 minuuttia (Liitteet 3 ja 4) ja siinä ajassa tulisi käydä tietyt sisällöt läpi. Tämän vuoksi oppaan rooli saattaa joidenkin oppilaiden silmissä ylikorostua ja viedä tilaa oppilailta. Haasteena ovat joskus myös suuret ryhmäkoot, joiden vuoksi kaikki eivät mahdu ”kivikautisen” talon katon alle ja on vaikea ottaa aivan jokaisen tarpeet yksilöllisesti huomioon. Suuret ryhmäkoot ja rajoitettu aika ovat myös syynä siihen, että

kaikki eivät välttämättä ehdi kokeilla kaikkea sitä tekemistä, jota opastuksella olisi tarkoitus kokeilla (esim. tulen tekeminen).

*Tuhat tarinaa Espoosta* -näyttelyn suunnittelun yksi merkittävä ohjaava tekijä on ollut vuoden 2004 opetussuunnitelma, jota KAMU:n on täytynyt kaupunginmuseon roolissaan jossain määrin noudattaa. Tämä ei ole pelkästään huono asia, sillä syvällisen oppimisen ja merkityksellisen kokemuksen rakentamisen kannalta on oleellista sitoa koululuokan kanssa tehtävä museokäynti jotenkin koulussa käsiteltyihin aiheisiin (Ingle 1999: 318). Saman kaavan on nähty olevan tärkeä yhtä lailla yleisöarkeologisissa projekteissa, joissa on ollut koululaisia mukana (MacDonald 2014: 76). Opetussuunnitelman vaikutuksesta näyttely on kuitenkin osin pidetty myös perinteisissä raameissa ja lisäksi suunnitelma vaikuttaa siihen, mitä sisältöjä KULPS! -opastuksilla on käytävä läpi. Esihistorialle, etenkin Suomen esihistorialle, annetaan kouluopetuksessa tältä pohjalta häviävän pieni tila. Kyselyyn vastanneiden viidesluokkalaisten esihistoriaa koskeissa vastauksissa opetussuunnitelman ja kouluopetuksen vaikutus näyttäytyy melko negatiivisessa valossa: esihistoriasta puhutaan aikana, josta *ei ole jäänyt* jotain/mitään (esim. kirjoitettuja lähteitä) sen sijaan, että siitä puhuttaisiin aikana, josta *on jäänyt* jotain (esim. mittava esineellinen todistusaineisto).

Konstruktiiiviseen ja konteksteja huomioonottavaan oppimiseen tähtäävään opettamiseen kuuluu oleellisena osana se, että toimintaa kehitetään jatkuvasti ja ennen kaikkea palautteen pohjalta. Kyselyn perusteella viidesluokkalaisilla olisi kiinnostusta opiskella enemmänkin historiaa ja tietää arkeologiasta lisää. Sekä oppaille tehtyjen haastattelujen, että erityisesti espoolaisille viidesluokkalaisille tehdyn kyselyn perusteella on selvää, että arkeologian ja arkeologisen tiedon näkökulmasta sekä kouluopetusta että KULPS! -opastuksia voitaisiin parantaa ja kehittää edelleen. Vain tällä tavalla pystytään antamaan tunnustusta arkeologisen tiedon nopealle muutokselle ja useille näkökulmille sekä tarvittava tila konstruktiiviselle oppimiselle.

## 7. Johtopäätelmät

Tämän tapaustutkimuksen valossa museo-opastukset ja oppaat ovat oleellisessa osassa konstruktiivisen museon ideaalin tavoittelussa ja samalla siinä, mitä arkeologiasta ja arkeologisesta tiedosta nostetaan tässä kontekstissa esiin. Hyvin tärkeää tässä mielessä olisi, että näyttely tukisi opastuksia ja siten myös mahdollisimman paljon konstruktiivista oppimista. Näin ollen näyttelyistä olisi tehtävä entistä muuntautumiskykyisempiä. Tässä valossa perinteinen, vuosia esillä oleva perusnäyttely on varsin vanhentunut konsepti, vaikka sen suunnitteluun ja toteutukseen olisikin osallistunut useampi taho. Myös monet realiteetit, kuten resurssien puute, tulevat vastaan ideaalin saavuttamisessa.

Arkeologia tieteenalana saa yleisöjen silmissä uusia ja mieleenpainuvia piirteitä, kun näyttelyissä ja opastuksilla käytetään tieteenharjoitukselle ominaisia käytäntöjä, kuten esineiden tarkastelua ja tutkimista monesta näkökulmasta. Esineitä tulisi saada koskea ja tuntea ja niistä tulisi voida keskustella aktiivisesti muiden kanssa. Oppaat haluavat entistä enemmän korostaa historian, menneisyyden monitulkintaisuutta ja moniteemaisuutta, ja tässä on arkeologialla oma tärkeä asemansa. Ajankohtaisten löytöjen tuominen yleisöjen nähtäväksi sekä uusien tutkimustulosten esittely museokontekstissa ja näyttelyiden mahdollisimman tiheä päivittäminen niiden mukaan ovat yleisöarkeologian tavoitteiden, sekä myös konstruktiivisen museo-opettamisen ja -oppimisen kannalta tärkeitä tekijöitä. Oppaiden käsitykset avasivat näitä arkeologisen tiedon esittämisen muutosten piirteitä uudesta näkökulmasta.

KULPS! -opastuksille osallistuneet koululaiset ovat pääosin olleet tyytyväisiä opastukseen ja kiinnostuneet siellä käsitellyistä ja tehdyistä asioista. He kokevat saaneensa eväitä historian laadukkaampaan hahmottamiseen ja opiskeluun. Tulos kertoo osaltaan siitä, että oppaat ovat matkalla kohti oikeaa suuntaa paitsi opastusten suunnittelussa myös niiden toteuttamisessa. Osittain tulos kuitenkin paljastaa myös kouluopetuksen ja ainakin vuoden 2004 opetussuunnitelman puutteita ja rajoituksia historian opiskelun osalta. Olisi mielenkiintoista selvittää myös opettajien näkemyksiä historian opettamiseen ja oppimiseen sekä heidän mielikuviaan arkeologiasta ja sen potentiaalisesta merkityksestä historian opiskelussa. Kuten todettu, myös opettajat ovat merkittävässä roolissa kiinnostuksen kipinän sytyttäjinä tai sen sammuttajina. Uusi

opetussuunnitelma astui voimaan vuoden 2016 syksyllä ja sen myötä kouluopetuksen painotuksen voisi olettaa siirtyvän vielä laajempaan yhteistyöhön muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa. Raja oppiaineiden välillä ei uuden suunnitelman myötä ole niin selvä. Sekä museoilla että arkeologeilla on pohdinnan paikka: miten yhteistyötä kouluyhteisöjen kanssa voisi kehittää ja toisaalta mitä uusia toimintatapoja voisi keksiä uuden opetussuunnitelman rajoissa?

Yleisöarkeologista taustaa vasten nähtynä opastukset voi nähdä myös edistysaskeleina, sillä ne auttavat ymmärtämään arkeologisen tiedon moninaisuutta ja muutosalttiutta. Opastuksilla käytetään konstruktivistista oppimista ja motivaatiota edistävää moniaistillista ja keskustelevaa ympäristön ja esineiden tutkimista, toimintaa, jota saisi olla sekä oppaiden että oppilaiden mukaan vielä enemmänkin niin opastuksilla, näyttelyssä kuin koulussa. Yleisöarkeologia alleviivaa tätä samaa tavoitetta, sillä näillä keinoilla ihminen hahmottaa parhaiten arkeologisen tiedon muodostamisen mekanismit ja tulkinnanvaraisen luonteen. Opastuksilla osallistuja pääsee parhaimmillaan eläytymään tutkijan rooliin. Siten opastukset auttavat myös omalta osaltaan rakentamaan henkilökohtaisia ja sosiokulttuurisia merkityksiä arkeologisesta kulttuuriperinnöstä.

Espoon kaupunginmuseo on edelläkävijä arkeologisen pedagogiikan alalla; sillä on vuosikymmenten kokemus arkeologisten näyttelyiden suunnittelusta ja etenkin kehittämisestä ja yleisön palaute on tässä prosessissa otettu vakavasti huomioon. Museoita on kuitenkin erilaisia ja esimerkiksi jotkut museot suuntaavat intressejään ja varojaan enemmän kokoelmapolitiikkaan kuin yleisötyöhön. Tästä riippuu myös se, miten arkeologia ja arkeologinen tieto tuodaan esiin ainakin näyttelyissä, mutta siten myös opastuksilla. Tältä kannalta olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa myös muiden kulttuurihistoriallisten museoiden henkilökunnan näkemyksiä aiheesta.

On tärkeää ymmärtää, että tämä haastattelu- ja kyselytutkimus pyrki tarkastelemaan vain osin ilmiötä, joka on hyvin dynaaminen ja jatkuvassa muutoksessa; arkeologista kulttuuriperintöä, sen välittämistä ja luomista, ja oikeastaan jatkuvaa uudelleentulkintaa. Museoiden ja tässä tapauksessa erityisesti KAMUn nopeasta muuntautumiskyvystä kertoo hyvin se, että tämän pro gradu -tutkielman valmistuessa museon peruskouluille suunnatut opastuspalvelut on muutettu vastaamaan vuonna 2016 voimaan astunutta



opetussuunnitelmaa, ja näin ollen tilanne ei ole enää sama kuin silloin kun tutkimusaineisto on kerätty. Tämä osoittaa vain sen, että dynaaminen ilmiö vaatii jatkuvaa tutkimista ja asioiden selvittämistä, jotta sitä voitaisiin tarkkailla ja kehittää edelleen.

Juuri haastatteleamalla oppaita ja kyselemällä koululaisten mielipiteitä ja kokemuksia pyrin tuomaan osaltaan esiin ilmiön dynaamisen ja vuorovaikutuksellisen puolen: arkeologinen tieto saa valtavasti ulottuvuuksia kun tarkastellaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja eri tekijöiden näkemyksiä tästä monitasoisesta vuoropuhelusta. Vain näyttelyä ja sen elementtejä analysoimalla ei välttämättä saa otetta esimerkiksi siitä, mitkä kaikki tekijät ovat vaikuttaneet näyttelysuunnitteluun eikä siitä, minkälaista tietoa luodaan ja rakennetaan keskustelu- ja toimintatilanteissa opastuskierroksilla. Palautteen jatkuva kysyminen ja saaminen ovat perusedellytys opastusten kehittämiseksi.

## Lähteet

Espoon kaupunginmuseon KAMU:n vakituisille oppaille tehtyt haastattelut 2014

Espoon kaupunginmuseon KAMU:n KULPS -esihistoriaopastukselle vuonna 2015 osallistuneet vastaajat ryhmittäin:

Koodien purkaminen:

Alussa oleva iso kirjain viittaa luokkaan/ryhmään, sitä seuraava luku satunnaisesti annettuun järjestysnumeroon, seuraava iso kirjain sukupuoleen (P=poika, T=tyttö, E=ei vastausta) ja koodin viimeinen numero historiakiinnostukseen (Kuinka paljon historia kiinnostaa sinua?):

1=Todella paljon

2=Paljon

3=En tiedä

4=Vähän

5=En ollenkaan

esim. **A4T3** (**A**=A-ryhmästä, **4**=neljäs vastaaja, **T**=tyttö, **3**=en tiedä(olenko historiasta kiinnostunut))

### A

A1P3

A2P4

A3T4

A4T3

A5T2

A6T2

### B

B1E1

B2E2

B3E2

B4T2  
B5T1  
B6T2  
B7P1  
B8P3  
B9P3  
B10P2  
B11P2  
B12T1  
B13P2  
B14P2  
B15P1  
B16T1  
B17P1  
B18P2

## **C**

C1P1  
C2P2  
C3T1  
C4T2  
C5T2  
C6P2  
C7T2  
C8P1  
C9P2  
C10T1  
C11P1  
C12T2  
C13T1  
C14P2  
C15P2  
C16T1

C17P2

C18T1

C19P2

C20T1

C21P1

## **D**

D1P2

D2P4

D3P5

D4P4

D5E5

D6T3

D7T4

D8T4

D9T2

D10T3

D11P2

D12P1

## **E**

E1T3

E2T2

E3E3

E4T4

E5T2

E6T1

E7T4

E8P2

E9P3

E10E2

E11P1

E12T4

## **F**

F1P4

F2P2

F3E3

F4P1

F5T3

F6T3

F7P2

F8T4

F9P2

F10T2

F11T3

F12P4

F13T3

F14E2

## **G**

G1P3

G2P5

G3E3

G4P5

G5T3

G6E1

G7P3

G8P5

G9E3

G10P2

G11T5

G12P2

G13T3

G14P2

G15P2

G16P4

G17E2

G18T3

G19P2

G20T3

G21P2

### **Henkilökohtaiset tiedonannot**

Jenni Siltainsuu 17.8.2017, sähköposti

### **Internet**

EKM

<http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-FI>

(Luettu 13.6.2014)

KAMU

[http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-FI/KAMU\\_WeeGee](http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-FI/KAMU_WeeGee)

(Luettu 13.6.2014)

Espoon kaupungin sivut KULPS! -kulttuuri- ja liikuntapolusta

[http://www.espoo.fi/fi-](http://www.espoo.fi/fi-FI/Kulttuuri_ja_liikunta/Kulttuuri/Opettajille_ja_kasvattajille/KULPS)

[FI/Kulttuuri\\_ja\\_liikunta/Kulttuuri/Opettajille\\_ja\\_kasvattajille/KULPS](http://www.espoo.fi/fi-FI/Kulttuuri_ja_liikunta/Kulttuuri/Opettajille_ja_kasvattajille/KULPS)

(Luettu 13.6.2017)

Espoon kaupunginmuseon järjestämät kulttuuripolut koululaisille:

[http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-](http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-FI/KAMU_WeeGee/Kouluille_ja_paivakodeille/KULPS_vierailu)

[FI/KAMU\\_WeeGee/Kouluille\\_ja\\_paivakodeille/KULPS\\_vierailu](http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-FI/KAMU_WeeGee/Kouluille_ja_paivakodeille/KULPS_vierailu)

(Luettu 22.6.2017)

Espoon kaupunki, tutkimusluvut: sivistystoimen tutkimuslupalomake

[http://www.espoo.fi/fi-FI/Asioi\\_verkossa/Muut\\_palvelut/Tutkimusluvut](http://www.espoo.fi/fi-FI/Asioi_verkossa/Muut_palvelut/Tutkimusluvut)

(Luettu 13.6.2017)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014:

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

(Luettu 13.6.2017)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:

[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

(Luettu 22.6.2017)

Tuhat tarinaa Espoosta-näyttely:

[http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-FI/Tuhat\\_tarinaa\\_Espoosta\(32331\)](http://www.espoonkaupunginmuseo.fi/fi-FI/Tuhat_tarinaa_Espoosta(32331)) (Luettu 13.6.2017)

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto:

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/otos/otantamenetelmat.html> (Luettu 28.2.2015)

## **Kirjallisuus**

Babbie, E. 2004. *The Practice of Social Research*. (10<sup>th</sup> Edition). Thomson Wadsworth. Belmont.

Blasius, J. & Thiessen, V. 2012. *Assessing the Quality of Survey Data*. Sage Publications. London.

Broadly, D. 1987. *Den dolda läroplanen*. Symposium 1987. Tukholma.

Candlin, F. 2007. Don't Touch! Hands off! Art, Blindness and the Conservation of Expertise. *The Power of Touch – Handling Objects in Museum and Heritage Contexts* (Ed.) E. Pye. Walnut Creek. California. S. 89–106

Clack, T. & Brittain, M. (ed.). 2007. *Archaeology and the Media*. Left Coast Press. Walnut Creek.

Corbishley, M. 2011. *Pinning Down the Past. Archaeology, Heritage, and Education Today*. The Boydell Press. Woodbridge.

Debert, J. 2014. Hook ‘em when They’re Young; Using Enquiry-Based Learning (EBL) Workshops in Archaeology. *Public Participation in Archaeology*. Ed. Thomas, S. & Lea, J. The International Centre For Cultural and Heritage Studies. Newcastle University. The Boydell Press. Woodbridge. S.81–87

Falk, J. H. & Dierking, L. D. 2000. *Learning from Museums – Visitor experiences and the Making of Meaning*. Altamira Press. Walnut Creek.

Fewster, D. 2006. *Visions of Past Glory: Nationalism and the Construction of Early Finnish History*. Studia Fennica, Historica ISSN 1458-526X; 11. Finnish Literature Society 2006. Helsinki.

Foddy, W. 1993. *Constructing questions for interviews and questionnaires – Theory and practice in social research*. Cambridge University Press. Cambridge.

Fowler, F. J. Jr. 2002. *Survey Research Methods*. Applied Social Research Methods Series, Volume 1. (Third Edition). Sage Publications. Thousand Oaks.

Haggrén, G. 2006. Arkeologia ja media. Pääkirjoitus. *SKAS 4/2006*. Suomen keskiajan arkeologinen seura. Turku.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY. Helsinki.

Halinen, I. 2006. *The Finnish Curriculum development process*. In Crisan 2006, 41-61.

Hauta-aho, R. 2008. Kaupunki jalkojesi alla. Kaupunkiarkeologiasta kertova näyttely Oulussa 29.1.-28.2.2008 ja arkeologian popularisointi. Pro gradu -tutkielma. Yleinen arkeologia. Oulun yliopisto.



Hein, George E. 1998. *Learning in the museum*. London : Routledge.

Hennigar Shuh, J. 1999. Teaching yourself to teach with objects. . *The Educational Role of the Museum. 2<sup>nd</sup> Edition*. (Ed.) Hooper-Greenhill, E. Routledge. NY. S. 80–91

Holtorf, C. 2004. Doing Archaeology in Popular Culture. *The Interplay of Past and Present* (Ed. Hans Bolin). Södertörn Archaeological Studies 1. Södertörn University College. Huddinge. S. 41–50

Hooper-Greenhill, E. 1994. Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism. *The Educational Role of the Museum*. (Ed.) Hooper-Greenhill, E. Routledge. NY.

Hooper-Greenhill, E. 1999. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. *The Educational Role of the Museum. 2<sup>nd</sup> Edition*. (Ed.) Hooper-Greenhill, E. Routledge. NY. S. 3–27.

Hooper-Greenhill, E. 1999. Communication in theory and practice. *The Educational Role of the Museum. 2<sup>nd</sup> Edition*. (Ed.) Hooper-Greenhill, E. Routledge. NY. S. 28-43.

Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge. NY.

Immonen, V. & Kinnunen, J. 2014: Metallinilmaisoin, harrastajat ja kulttuurinperintö – kärjistyksistä yleiskuvaan. *Kotiseutu 2014. 101. vuosikerta*. Suomen Kotiseutuliiton vuosikirja. S. 107–113.

Ingle, M. 1999. Pupils' perceptions of museum education sessions. *The Educational Role of the Museum. 2<sup>nd</sup> Edition*. (Ed.) Hooper-Greenhill, E. Routledge. NY. S. 312–319.

Jameson, Jr. J. H. 2004. *Presenting Archeology to the Public. Digging for Truths*. AltaMira Press. Walnut Creek.

Jameson, J. H. & Baugher, Jr. S. 2007. Public interpretation, outreach and partnering: An introduction. *Past meets present. Archaeologists partnering with museum curators, teachers and community groups.* (Ed.) Jameson, J. H. & Baugher, Jr. S. Springer. NY. S. 3–17

Kador, T. 2014. Public and Community Archaeology – an Irish Perspective. *Public Participation in Archaeology.* Ed. Thomas, S. & Lea, J. The International Centre For Cultural and Heritage Studies. Newcastle University. The Boydell Press. Woodbridge. S. 35–47

Kaitavuori, K. 2009. Museo ja yleisö. *Museologia tänään.* Toim. Pauliina Kinanen. Suomen museoliiton julkaisuja 57. Helsinki. S. 279–293.

Kallio, K. et al. 2004. *Museo oppimisympäristönä.* Suomen museoliitto ja Suomen Tammi Plus-projekti 2004. Helsinki.

Knuuttila, S. 2008. Kulttuuriperintö, arvot ja identiteetti. *Kulttuuriperintö ja oppiminen.* Toim. Päivi Venäläinen. Gummerus. Jyväskylä. S. 12–19

Kumpulainen, K. 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. *Kulttuuriperintö ja oppiminen.* Toim. Päivi Venäläinen. Gummerus. Jyväskylä. S. 21–28

Lange, K. 2008. Menneisyyden heijastuksia tulevaisuuteen – Arkeologisen museopedagogiikan mahdollisuudet ja rajat Suomessa. Pro gradu –tutkielma. Arkeologia. Helsingin yliopisto.

Leeuw Roord, J., van deer, 2004. *Facts and Figures about History Education in Europe since 1989.* The Hague: EUROCLIO.

Lesell, K. 2014. Pirkanmaan maakuntamuseon Adoptoi monumentti –toiminta. Kansalaiset hoitamaan muinaisjäännöksiä. *Arkeologipäivät 2014.* S. 31–40

Leskinen, S. & Pesonen, P. 2008. *Vantaan esihistoria*. Vantaan kaupunki. Vantaa.

Littleton, K. & Mercer N. 2010. The significance of educational dialogues between primary school children. *Educational dialogues : understanding and promoting productive interaction*. Ed. Littleton, K. & Howe, C. Routledge. London. S. 271–288

Maaranen, P. 2011. Arkeologia ja arkeologit kulttuuriperintöä kasvattelemassa. *Arkeologipäivät 2011*. S. 5-10

MacDonald, C. 2014. Accessing Archaeology in the School System: Powerful Partnerships – a Case Study of the Challenges and Rewards for Archaeologists, Teachers and Students (Canada). *Public Participation in Archaeology*. Ed. Thomas, S. & Lea, J. The International Centre For Cultural and Heritage Studies. Newcastle University. The Boydell Press. Woodbridge. S. 73–80

Majantie, K. & Ikäheimo, M. 2007. Havainnollistavaa, eläytyvää ja opastavaa arkeologiaa koululaisille. *HIT – History in Turku: Tietoja, taitoja ja löytöjä*. Turun maakuntamuseo. Turku. s. 66–68

Malmisalo-Lensu, A-M & Mäkinen M. 2009. Museo oppimisen paikkana. *Museologia tänään*. Toim. Pauliina Kinanen. Suomen museoliiton julkaisuja 57. Helsinki. S. 295–316.

Matsuda, A. 2004. The Concept of ”the Public” and the Aims of Public Archaeology. *Papers from the Institute of Archaeology* 15 (2004). S. 66–76

McManamon, F.P. 1994. Presenting archaeology to the public in the USA. *The Presented Past. Heritage, museums and education*. (Ed.) Peter G. Stone and Brian L. Molyneaux. Routledge. New York. S. 61–81

McManamon, F.P. 2000. Archaeological messages and messengers. *Public Archaeology*. 2000. Vol. 1. s. 5–20

- McManus, P. M. 1996. Written Communications for Museums and Heritage Sites. *Archaeological Displays and the Public. Museology and Interpretations*. Ed. Paulette M. McManus. Left Coast Press. Walnut Creek. S. 97–112
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach*. Routledge. London.
- Merriman, N. 1991. *Beyond the Glass Case. The Past, the Heritage and the Public*. UCL Institute of Archaeology. London.
- Merriman, N. (edit.) 2004. *Public Archaeology*. Routledge. New York.
- Mikkola, E. 2009. Yleisölle avoimen tutkimuskaivauksen haasteet, toiveet ja todellisuus. *Arkeologipäivät 2009*. S. 32–36
- Molyneaux, B. L. 1994. Introduction: the represented past. *The Presented Past. Heritage, museums and education*. Ed. Peter G. Stone and Brian L. Molyneaux. Routledge. New York. S. 2-12
- Moussouri, T. 2014. From “Telling” to “Consulting”: A Perspective on Museums and Modes of Public Engagement. *Public Participation in Archaeology*. Ed. Thomas, S. & Lea, J. The International Centre For Cultural and Heritage Studies. Newcastle University. The Boydell Press. Woodbridge. S. 11–22
- Pace, A. 2012. From Heritage to Stewardship – Defining the Sustainable Care of Archaeological Places. *The Oxford Handbook of Public Archaeology* (Ed.) Robin Skeates, Carol McDavid & John Carman. Oxford University Press. Oxford. S. 275-295
- Ramos, M. & Duganne D. 2000. Exploring Public Perceptions and Attitudes about Archaeology. Society for American Archaeology. HarrisInteractive. (Saatavilla osoitteesta [www.saa.org/Portals/0/SAA/pubedu/nrptdraft4.pdf](http://www.saa.org/Portals/0/SAA/pubedu/nrptdraft4.pdf))
- Roberts, L. 1997. *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Smithsonian Institution Press. Washington.

Rohiola, V. 2014. Metallinilmaisinelöydöt ja -harrastajat. Katsaus Kansallismuseon kokoelmien metallinilmaisinelöytöihin vv. 2011–2014. *SKAS* 2/2014. Suomen Keskiajan Seura. S. 17–25

Ronkainen, S., Pehkonen L., Paavilainen, E. & Lindblom-Yläne, S. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. WSOY. Helsinki.

Shanks, M. & Tilley, C. 1987. *Re-constructing Archaeology – Theory and Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.

Sharer, R. J. & Ashmore, W. 1987. *Archaeology. Discovering our past*. Mayfield Publishing Company. CA.

Siltainsuu, J. 2012. Voimavara vai uhka? Yleisön ja asiantuntijan kohtaaminen yleisökaivauksella. Pro gradu –tutkielma. Arkeologia. Helsingin yliopisto.

Siltainsuu, J. & Wessman, A. 2014. Keskustelua: Yhteistapahtumia ja esineiden tunnistusta. Espoon kaupunginmuseon metallinilmaisinyhteistyö vuonna 2014. *Muinaistutkija* 3/2014. S. 34–40

Skeates, R. 2012. Making Sense of the History of Archaeological Representation. *The Oxford Handbook of Public Archaeology* (Ed.) Robin Skeates, Carol McDavid & John Carman. Oxford University Press. Oxford. S. 82–99

Sliden, M. 2008. Arkeologian popularisointi. *Johdatus arkeologiaan*. Toim. Halinen, P., Immonen, V., Lavento, M., Mikkola, T., Siiriäinen, A. & Uino, P. Gaudeamus. Helsinki. S. 485–489

Spence, C. 2007. Making Sense of Touch: a Multisensory Approach to the Perception of Objects. *The Power of Touch – Handling Objects in Museum and Heritage Contexts* (Ed.) E. Pye. Walnut Creek. California. S. 45–61

Stone, P. G. 1994. Introduction: a framework for discussion. *The Presented Past. Heritage, museums and education*. (Ed.) Peter G. Stone and Brian L. Molyneaux. Routledge. New York. S. 15–28

Stone, P. G. 1997. Presenting the Past. A framework for discussion. *Presenting archaeology to the Public. Digging for truths*. (Ed.) Jameson, J. H.. Altamira Press. Walnut Creek. S. 23–34

Suhonen, M. 2011. Arkeologiapedagogiikan teemapäivät ArkeOPEda. *Arkeologipäivät 2011*. S. 11–29.

Swain, H. 2007. *An Introduction to Museum Archaeology*. Cambridge University Press. New York.

Säljö, Roger. 2004. *Oppimiskäytännöt – sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY. Helsinki.

Taavitsainen, J-P. 2008. Muinaisuuden tutkimus ennen tieteellisen arkeologian syntyä. *Johdatus arkeologiaan*. Toim. Halinen, P., Immonen, V., Lavento, M., Mikkola, T., Siiriäinen, A. & Uino, P. Gaudeamus. Helsinki. S. 66–77

Thomas, S., Wessman, A., Siltainsuu, J. & Perttola, W. 2015. Understanding metal detecting and archaeology in Finland. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*. S. 187–199

Thomas, S. & Lea, J. (Ed.) 2014. Introduction. *Public Participation in Archaeology*. The International Centre For Cultural and Heritage Studies. Newcastle University. The Boydell Press. Woodbridge. S. 1–10

Thomas, S. & Stone, P. G. (Ed.) 2009. *Metal Detecting & Archaeology*. The International Centre For Cultural and Heritage Studies. Newcastle University. The Boydell Press. Woodbridge.

Tilden, F. 1977 (1957). *Interpreting Our Heritage*, (3. painos). Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Tissari, V. 2008. Museovierailu opettajien ja museon työntekijöiden yhteistyönä. *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Toim. Päivi Venäläinen. Gummerus. Jyväskylä. S. 87–93

Trewinnard-Boyle, T. & Tabassi, E. 2007. Learning Through Touch. *The Power of Touch – Handling Objects in Museum and Heritage Contexts* (Ed.) E. Pye. Walnut Creek. California. S. 191–200

Turunen, J. 2017. Vapaaehtoistoiminta kolmannen sektorin voimavarana. Tapaustutkimuksena talkootyö Adoptoi monumentti -kohteissa ja maakuntamuseon kulttuuriympäristöleirillä. Pro gradu -tutkielma. Ympäristön ja alueiden politiikka. Tampereen yliopisto.

Tähtikari, T. 2009. Museovierailu lapsen esihistorian opiskelun välineenä. Case-tutkimus: Nautelankosken museon koululaispäiväkirja kivikaudesta. Pro gradu – tutkielma. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos.

Uusitalo, A. 2011. Spurgu junassa – arkeologia suomalaisessa perusopetuksessa. Pro gradu –tutkielma. Arkeologia. Oulun yliopisto.

Vilkuna, J. 2008. Uusi museologia ja kulttuuriperinnön tulkinnat. *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Toim. Päivi Venäläinen. Gummerus. Jyväskylä. S. 49–57

Wing, A., Giachritsis C. & Roberts, R. 2007. Weighing Up the Value of Touch. *The Power of Touch – Handling Objects in Museum and Heritage Contexts* (Ed.) E. Pye. Walnut Creek. California. S. 31–44

Yin, R. K. 2003. *Case Study Research – Design and Methods*. (3<sup>rd</sup> Ed.) Applied Social Research Methods Series, Volume 5. Sage Publications. Thousand Oaks.

## Liitteet

### LIITE 1

#### Haastattelurunko

##### *Oppaan taustat*

1. Kauanko olet toiminut oppaana ja kuinka aktiivisesti?
2. Mikä on koulutuksellinen taustasi? Miten koulutuksesi tukee uraasi museo-oppaana/ opastavana museolehtorina? Vaikuttaako se pitämiisi opastuskierroksiin ja jos, niin miten? Entä muu työkokemuksesi?
3. Mitä työtehtäviä oppaan työhön kuuluu näkemyksesi ja kokemuksesi mukaan?

##### *Oppaan käsitys museon ja yleisön suhteesta*

4. Mikä oppaana olemisessa on tärkeintä/oleellisinta? Minkälainen on hyvä/ammattimainen opas?
5. Onko opasurasi aikana museoiden näkemys yleisöstä muuttunut? Miten?
6. Mikä kaikki vaikuttaa siihen, millaisia opastuskierroksia järjestätte?
7. Suunnitellaanko opastuksia yhdessä vai saako opas vapaat kädet kokonaisuuden rakentamiseen? Onko oppaita ohjeistettu siitä miten näyttely kuuluu käydä läpi? Pitääkö viettää jokin tietty aika, jossain tietyssä huoneessa? Onko asioita jotka on toivottu, että kaikki kertovat opastuksellaan varmasti?
8. Onko museolla opetussuunnitelma? Millainen?
9. Minkälaisena näette koulujen ja museon yhteistyön?
10. Millainen rooli KULPS! opastuksilla on museossa? Eroaako näiden ryhmien opastaminen opastamisesta yleensä?
11. Millaisia oppimista tukevia rakenteita näyttelyyn on rakennettu?

##### *Oppaan käsitys arkeologiasta ja sen roolista museossa*

12. Mitä tulee mieleen sanasta *arkeologia/arkeologinen tieto*? / Miten määrittelisit, mitä arkeologia on?
13. Mistä olet omaksunut tietosi arkeologiasta?
14. Miten ja minkälainen arkeologinen tutkimusmateriaali/aineisto on edustettuna perusnäyttelyssä? Mitä haluatte kertoa/kerrotte siitä opastuskierroksille tuleville museokävijöille?
15. Miten arkeologit ovat olleet mukana perusnäyttelyn rakentamisessa?



16. Järjestääkö museo kierroksia muinaisjäännöskohteille? Millaisia kierroksia museo järjestää? Opastavatko näitä kaikki vai vain tietyt oppaat? Pitäisikö niitä järjestää enemmän?

LIITE 2  
Kyselyrunko

Olen tyttö/poika

**Historia ja oppiminen**

1. Kuinka paljon historia kiinnostaa sinua?
  1. Todella paljon
  2. Paljon
  3. En tiedä
  4. Vähän
  5. Ei ollenkaan
2. Miten haluaisit oppia historiaa? Voit valita useamman kohdan.
  1. lukemalla
  2. kuuntelemalla
  3. koskemalla ja tutkimalla esim. esineitä
  4. keskustelemalla aiheista
  5. kaikilla näillä tavoilla

**Oppilaan käsitys ja mielipiteet arkeologiasta ja esihistoriasta**

3. Mitä sanasta *esihistoria* tulee mieleen?
4. Haluaisin opiskella koulussa enemmän esihistoriaa. Kyllä/Ehkä/En
5. Mitä sanasta *arkeologia* tulee mieleen?
6. Haluaisin tietää enemmän arkeologiasta. Kyllä/Ehkä/En

**Oppilaan taustat suhteessa museoon ja kierrokseen**

7. Olitko käynyt jossain museossa tai museoissa ennen tätä käyntiä? Kyllä/En
8. Olitko käynyt Espoon kaupunginmuseossa ennen tätä käyntiä? Kyllä/En
9. Olitko aiemmin käynyt Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä? Kyllä/En
10. Haluaisitko käydä näyttelyssä uudelleen? Kyllä/Ehkä/En
11. Kertoiko opettaja etukäteen mitä kierroksella tulisi tapahtumaan? Kyllä/Ei
12. Olitteko koulussa opiskelleet esihistoriaa ennen tätä kierrosta? Kyllä/Ei

**Oppilaan kokemukset ja tuntemukset kierroksesta**

13. Millaista kierroksella oli? a. Tosi kivaa b. Kivaa c. En osaa sanoa d. Aika tylsää e. Tosi tylsää
14. Miksi oli kivaa tai tylsää?
15. Jäitkö ihmettelemään jotakin asiaa? Jos, niin mitä?
16. Mitä sinulle jäi näyttelykierroksesta parhaiten mieleen?
17. Mikä asia näyttelyssä on sinusta mielenkiintoisinta? Voit valita useamman kohdan.
  1. Tekstit
  2. Esineet ja rakennelmat
  3. Kuvat
  4. Kaikki nämä yhdessä
18. Miten paljon tekemistä kierroksella oli?
  1. Liian paljon
  2. Paljon

- 3. Sopivasti
  - 4. Vähän
  - 5. Liian vähän
19. Saitko keskustella kierroksella koulukavereittesi kanssa? Kyllä/En

## KAMUn kattaus

syksy 2014 - kevät 2015

KAMUn historialliset opastukset tarjoavat tuhansia mielenkiintoisia tarinoita, halusitpa pikaisen kurkistuksen tai seikkaperäisen tutkimusmatkan menneisyyteen. Kierroksemme soveltuvat eri-ikäisille museovieraille niin tiedonjanoon, vapaa-ajan viihteeksi kuin työporukan virkistykseksi. KAMUn opastuksilla on lupa kysyä, koskea ja kokeilla.

**Opastusvaraukset ti-su 11-17,  
p. 09 816 57052. Kierrokset varattava kolme  
arkipäivää aikaisemmin. Opastusmaksu 40 €,  
päiväkoti- ja koululaisryhmille maksuton.**



### Tilattavat opastukset Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyyn

**Kohokohtia kivikaudelta kaupunkiin -kierros Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä (60 min)** Mitä Espoossa oli ennen meitä? Kierros johdattaa halki Espoon historian kohokohtien kivikauden hylkeenpyytäjien saarelta Suomen toiseksi suurimpaan kaupunkiin. Kierros sopii kaikille, jotka haluavat tietää, miten Espoosta tuli sellainen kuin se on tänään. Suosittelemme kierrosta niin aikuisryhmille kuin koululuokillekin. Kierros on tilattavissa myös *Pikamatkana kivikaudelta kaupunkiin* (20 min).

**Peruutusvaihteella menneisyyteen -kierros Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä (n. 30-45 min)** Päiväkoti-ikäisille sekä koko perheelle sopiva kierros menneisyyteen lähtee nykypäivästä. Millaista elämä oli äidin, isoäidin ja isoisäidin aikaan? Entä ensimmäisten ihmisten muuttaessa Espoon alueelle? Suosittelemme kierrosta niin koko perheelle kuin päiväkot- sekä alakouluryhmille.

**Arvoituksia aikojen takaa -kierros Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä (60 min)** Millaista oli elämä hylkeenpyytäjien saarella – ja mitä sitten tapahtui? Tällä kierroksella tutustutaan esihistoriallisen ajan ihmisten elämään nykyisen Espoon alueella. Astu sisään kivikauden taloon, hypistele hylkeenturkkia ja tutustu menneisyyden jättämiin arvoituksiin. Suosittelemme kierrosta esihistoriasta kiinnostuneille aikuisryhmille ja koululuokille. Kierros sopii erityisesti espooalaisten 4.-6.-luokkalaisten KULPS! -vierailuksi.

**Kurkista keskiaikaan -kierros Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä (60 min)** Tervetuloa tutkimusmatkalle keskiajan kylään! Kierroksella kurkistetaan mm. Mankbyn kyläläisten jokapäiväiseen elämään. Suosittelemme kierrosta keskiajasta ja arkeologiasta kiinnostuneille aikuisryhmille ja koululuokille. Kierros sopii erityisesti espooalaisten 4.-6.-luokkalaisten KULPS! -vierailuksi.

**Elämää tuvissa ja kartanoissa -kierros Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä (60 min)** Kierroksella tutustumme säätyläisten ja rahvaan elämään Espoossa kartanoiden kukoistuskaudella 1600-1800-luvuilla. Suosittelemme kierrosta kartanoiden aikakaudesta kiinnostuneille aikuisryhmille ja koululuokille.

**Landelta cityyn -kierros Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä (60 min)** Miten maaseutumaisesta Espoosta kasvoi kaupunki sadassa vuodessa? Tällä kierroksella nähdään tehtaiden nousevan, kieltolain kaatuvan ja nousta pulajaasta kulutuksen yltäkylläisyyteen. Suosittelemme kierrosta aikuisryhmille ja yli 11-vuotiaille peruskoululaisille. Kierros sopii erityisesti espooalaisten yläkoululaisten KULPS! -vierailuksi.





### Laulumatka menneisyyteen (30 min)

Kierroksella tutustutaan Espoon menneisyyteen tuttuja lauluja yhdessä laulaen. Laulumatka johdattaa hylkeenpyytäjien kylästä tehtaalaisen mökkiin Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä. Suosittelemme laulumatkaa päiväkotiryhmille. Varaukset viikkoa ennen ajankohtaa. Suomenkieliset kierrokset helmikuussa 2015 ti 3.2., 10.2., 24.2. sekä to 5.2., 12.2., 26.2. klo 9.30, 10 ja 10.30. Ruotsinkieliset kierrokset helmikuussa 2015 ke 4.2. klo 9.30 ja 10, ke 11.2. klo 9.30 ja 10, pe 27.2. klo 9.30 ja 10. Varaukset KAMUsta.

## Tilattava opastus WeeGeen historiaan

### WeeGeen historiakierros – Kirjapainosta näyttelykeskukseksi (30-45 min)

Haluatko yleiskatsauksen WeeGee-taloon? Kierroksella selviää muun muassa, mistä WeeGee on saanut nimensä, miksi se sijaitsee juuri Tapiolassa ja mitä kaikkea WeeGeellä voi nykyään nähdä. Kierros sopii kaikille, jotka haluavat ottaa koko talon kerralla haltuun. Kierros soveltuu kaikenikäisille museokävijöille.

### Opastusten lisäksi

#### Neulalla ja värttinällä – KAMUn kädentaitokurssit

KAMUn kurseilla perehdytään historiallisiin käsityötekniikoihin. Tutustumme Tuhat tarinaa Espoosta -näyttelyssä entisajan käsitöihin ja opettelemme sen jälkeen uuden tekniikan. *Neulakinnas* (max. 6 hlö/kurssi) la-su 25.-26.10. sekä 15.-16.11.2014 la klo 14-17 ja su klo 15-18 (40 €). *Värttinällä kehruu* (max. 8 hlö) su 7.12. klo 15-19 (20 €). Lisätiedot ja ilmoittautumiset KAMUsta ti-su klo 11-17, p. 09 816 57052.

#### KAMUn Museopeda -tila

Opastuspalveluita tilanneet ryhmät voivat varata museokäynnin yhteyteen KAMUn Museopeda-tilan esimerkiksi kokousta, eväiden syöntiä tai muuta kokoontumista varten. Museopedassa on istumapaikkoja 25-30 henkilölle. Varustelut: tietokone, dokumenttikamera, valkokangas, WLAN-yhteys; ei teknistä tukea. Tilan hinta: 1-3 h / 150 €, yli 3 h / 300 €, päiväkotij- ja kouluryhmille maksuton. Kerrothan tilatarpeestasi opastusta varatessasi.

#### Vuokraa historiallisia asuja

Historiallisten esikuvien mukaan valmistetuilla vaatteilla ja asusteilla voit eläytyä entisajan elämään. Museo vuokraa sekä lasten että aikuisten vaatteita. Lapsille on tarjolla keskiaikaisia ja 1900-luvun alun tyyliä vaatteita (116-134 cm), aikuisille keskiaikavaatteita. Vuokrahinta 5 € / lasten asukokonaisuus ja 20 € / aikuisten asukokonaisuus. Vaatevuokraus on kouluille maksutonta. Varaukset ma-pe: Minna Vento, p. 050 3634 985, minna.vento@espoo.fi.



#### Lainattavaa historiaa kouluille

KAMUsta voit lainata kivikauteen, keskiaikaan tai 1800-luvun säätyläiselämään keskittyvän opetuspaketin koulullesi. Lainapaketit ovat maksuttomia espoolaisille kouluille, vuokrahinta muille 50 € / paketti. Nouto ja palautus KAMUsta. Lainapakettien varaukset ma-pe: Minna Vento, p. 050 3634 985, minna.vento@espoo.fi.

**kamu**  
ESPOON KAUPUNGINMUSEO  
ESBO STADSMUSEUM

KAMU Espoon kaupunginmuseum  
Näyttelykeskus WeeGee, Ahertajantie 5, Espoo (Tapiola)  
p. 09 816 57052, [www.espoonkaupunginmuseum.fi](http://www.espoonkaupunginmuseum.fi)  
[www.facebook.com/KAMUESPOONKAUPUNGINMUSEO](https://www.facebook.com/KAMUESPOONKAUPUNGINMUSEO)  
Avoimna ti, to-pe 11-18, ke 11-20, la-su 11-17.

Liput 12 / 10 €, alle 18- ja yli 70-vuotiaat ilmaiseksi. Vapaa pääsy keskiviikkoisin klo 18-20.



# KAMUn koululaiskattaus

## syksy 2015

### Tilaa koskettava museokierros!

KAMUn opastuksilla saa kysyä, koskea ja kokeilla! Opastuksemme sopivat monenikäisille oppijoille. Huomioimme mielellämme erityistarpeet. Ryhmäkoko opastuksille on yksi koululuokka. Opastuksia järjestetään ti-pe klo 9-17. Kierrokset on varattava kolme arkipäivää aikaisemmin.

**Varaukset ti-su 11-17, p. 09 816 57052.**  
Opastukset ovat maksuttomia päiväkodeille, peruskouluille ja toisen asteen oppilasryhmille.



### Toiminnalliset opastukset Tuhat tarinaa Espoosta –näyttelyyn

#### Kohokohtia kivikaudelta kaupunkiin (60 min)

Mitä Espoossa oli ennen meitä? Kuljemme halki Espoon historian kivikauden hylkeenpyytäjien saarelta Suomen toiseksi suurimpaan kaupunkiin. Suosittelemme kierrosta yläkoululaisille ja toisen asteen oppilasryhmille sekä 7.-9.-luokkien KULPSI-vierailuksi. Kohokohtia -kierros on tilattavissa myös *Pikamatkana kivikaudelta kaupunkiin* (20 min).

#### Peruutusvaihteella menneisyyteen (n. 30-45 min)

Pienimmille vieraille sopiva kierros menneisyyteen lähtee nykypäivästä. Millaista elämä oli äidin, isoäidin ja isoisoäidin aikaan? Entä kivikauden metsästäjäperheen talossa? Laitamme pakin päälle ja peruutamme lähiöiden kaupungista aina muinaisaikaan asti. Suosittelemme kierrosta päiväkotikiikarille sekä kaikille, jotka eivät ole vielä aloittaneet historian opiskelua.



#### Kivikauden talossa (60 min)

Millaista oli elämä hylkeenpyytäjien saarella tuhansia vuosia sitten - ja mitä sitten tapahtui? Kivikauden espoolaisten elämäntapa avautuu materiaaleihin, esineisiin ja työtapoihin tutustumalla. Suosittelemme kierrosta peruskoululaisille ja toisen asteen oppilasryhmille sekä erityisesti 4.-6.-luokkalaisten KULPSI-vierailuksi.

#### Keskiajan kyläelämää (60 min)

Tervetuloa tutkimusmatkalle keskiajan kyliin! Kurkistamme kyläläisten jokapäiväiseen elämään, vilkkaaseen kaupankäyntiin sekä Mankbyn ainutlaatuisen kylän arkeologiseen tutkimukseen. Suosittelemme kierrosta peruskoululaisille ja toisen asteen oppilasryhmille sekä erityisesti 4.-6.-luokkalaisten KULPSI-vierailuksi.



### Landelta cityyn (60 min)

Miten maaseutumaisesta Espoosta kasvoi kaupunki sadassa vuodessa? Kierroksella näemme tehtaiden nousevan ja pirtutonkkien kaatuvan. Kieltolain ajasta kuljemme sota-ajan pulavuosien kautta lähiöiden kasvuun ja kulutuksen yltäkylläisyyteen. Suosittelemme kierrosta yläkoululaisille ja toisen asteen oppilasryhmille sekä erityisesti 7.-9.-luokkalaisten KULPS!-vierailuksi.

### Kaksikielinen Espoo - Det tvåspråkiga Esbo (60 min)

Kuinka pitkään Espoossa on puhuttu sekä ruotsia että suomea? Mistä nimi Espoo juontaa juurensa? Tuo luokkasi erilaiselle ruotsinkielisen tunnille KAMUun! Opastuksella tutustutaan Espoon pitkään kaksikieliseen historiaan ruotsinkielisen oppaan johdolla. Opastamme selkokielellä.

## Kattauksessa myös...

### Museopeda -luokka

Päiväkotij- ja koululaisryhmät voivat varata maksutta Museopeda-luokan opastuksen oheen esimerkiksi tehtävien tekoa tai eväiden syöntiä varten. Museopedaan mahtuu noin 30 oppilasta. Kerrothan tilatarpeestasi opastusta varatessasi.

### Vuokraa historiallisia asuja

Eläydy entisajan elämään historiallisten esikuvien mukaan valmistetuilla vaatteilla ja asusteilla! Museo vuokraa keskiaikavaatteita sekä lapsille että aikuisille. Lapsille on tarjolla myös 1900-luvun alun vaatteita (116-134 cm). Vaatevuokraus on kouluille maksutonta. Varaukset ma-pe: intendentti Minna Vento (p. 050 3634 985, minna.vento@espoo.fi).



### Lainattavaa historiaa

KAMUsta voit lainata kivikauteen, keskiaikaan tai 1800-luvun säätyläiselämään keskittyvän opetuspaketin koulullesi. Espoolaisille kouluille paketit ovat maksuttomia, vuokrahinta muille 50 € / paketti. Nouto ja palautus KAMUsta. Lainapakettien varaukset ma-pe: intendentti Minna Vento (p. 050 3634 985, minna.vento@espoo.fi).

KAMU Espoon kaupunginmuseum  
Näyttelykeskus WeeGee, Ahertajantie 5, Espoo (Tapiola)  
p. 09 816 57052, [www.espoonkaupunginmuseum.fi](http://www.espoonkaupunginmuseum.fi)  
[www.facebook.com/KAMUespoonkaupunginmuseum](http://www.facebook.com/KAMUespoonkaupunginmuseum)  
Avoinna ti, to-pe 11-18, ke 11-20, la-su 11-17.

Liput 12 / 10 €, alle 18- ja yli 70-vuotiaat ilmaiseksi. Meillä käy Museokortti! Vapaa pääsy keskiviikkoisin klo 18-20.



**ESPOON  
KAUPUNGIN  
MUSEO**

KAMU / Talomuseo Gläms /  
Koulumuseo Lagstad /  
Saaristomuseo Pentala /  
Huvilamuseo Villa Rulludd

KULTTUURIESPOO.fi

